
This is the **published version** of the article:

García Pagán, Eva; Femenia Pedrós, Pilar. Ús de les presentacions en pissarra digital per afavorir una didàctica metacognitiva. 2019. 54 p.

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/209932>

under the terms of the  license



LES CATEGORIES GRAMATICALS

o la **MANERA** que tenim **PER CLASSIFICAR** les **PARAULES**

Ús de les presentacions en pissarra digital per afavorir una didàctica metacognitiva

Eva Garcia Pagán. NIU 2036757

Treball de Fi de Màster

Màster en Formació de Professorat de Secundària en Llengua i Literatura Catalana i Castellana Grup 4. Universitat Autònoma de Barcelona

Tutorització UAB: Pilar Femenia Pedrós

Lliurament 06/06/2019. Defensa 13/06/2019

Eva Garcia Pagán. NIU 2036757

Màster en Formació de Professorat de Secundària en Llengua i Literatura Catalana i Castellana Grup 4.

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Tutorització UAB: Pilar Femenia Pedrós

Índex

Pàgines

1. Introducció.....	3-4
2. Marc conceptual.....	4-8
3. Context de l'experimentació.....	8-14
4. Objectius.....	14-15
5. Metodologia.....	15-16
6. Anàlisi de dades	17-27
7. Conclusions.....	28-30
8. Bibliografia	31-33
9. Annexos.....	34-52

Resum

El present Treball de Fi de Màster (TFM) obre una línia d'investigació sobre la relació existent entre l'ús de les presentacions en pissarra digital i la creació d'un clima a les aules que propiciï la discussió, el pensament autoregulat i el raonament entre els alumnes i l'aplicació, doncs, d'una didàctica metacognitiva en l'àmbit de les llengües.

Paraules clau: presentacions, pissarra digital, tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), didàctica metacognitiva, discussió, llengua i literatura.

Abstract

The present Master's Degree Final Project opens a research line to find out if there is any relationship between the use of digital slate presentations and the creation of a climate in classrooms that fosters discussion, self-regulated thinking and reasoning between the students and the application, therefore, of a metacognitive teaching in the field of languages.

Keywords: presentations, digital slate, information and communication technologies (ICT), metacognitive teaching, discussion, language and literature.

“The medium is the message” (El mitjà és el missatge)

Marshall McLuhan (*Understanding Media: The Extensions of Man*; 1964)

1. Introducció

Fa més de mig segle que el professor i filòsof canadenc Marshall McLuhan va deixar escrita una de les frases que més se li recorden: “*The medium is the message*” (el mitjà és el missatge), que volia reivindicar, en plena irrupció de la societat de la informació, que la forma com es presenta o es fa arribar la informació condiona en gran mesura la percepció del missatge al receptor final. Cinquanta-cinc anys més tard, i en plena revolució digital, podem dir encara que la màxima es manté vigent.

En una societat totalment digitalitzada on predomina l'ús de tota mena de tecnologia, on els alumnes estan més que avesats, des del bressol, a dispositius mòbils i estímuls visuals de tota mena, encara ara a moltes escoles la transmissió de coneixement es fa amb classes magistrals i a partir de l'ús dels manuals o llibres de text. Captar i mantenir l'atenció és sovint una tasca de difícil cobertura i els dispositius tecnològics més elementals, com les pissarres digitals, ens permeten fer un ús de la imatge i de les fonts més ajustat al tipus de productes de consum massiu dels joves, amb fotografies atractives, molta estructuració dels continguts i repetició dels conceptes, que poden cridar, certament, l'atenció dels alumnes. Són reconeguts certs procediments mnemotècnics com a estratègies de memòria, entre els quals podríem citar tots aquells que es fonamenten en la visualització d'imatges que es puguin recordar amb facilitat, els suports verbals, els suports d'agrupament, de repetició, d'associació i de categorització (segons estableix la professora de la Universitat de Múrcia Julia García Sevilla) ¹.

Tenint en compte, doncs, que gairebé totes les aules disposen d'aquests dispositius i que el seu ús no comporta, per als centres, cap despesa addicional, l'aprofitament que s'hi pugui fer és gairebé de compliment sinó obligat, sí recomanat. La tasca encomanada als professors,

¹ Extret de: https://www.um.es/sabio/docs-cmsweb/aulademayores/texto_la_importancia_de_la_memoria.pdf

però, no és entretenir els alumnes sinó transmetre'ls-hi uns coneixements i ensenyar-los estratègies sobre el com i quan els han d'aplicar, aquests coneixements. I això ens porta, també, a formular-nos una sèrie de preguntes:

- De quina manera les presentacions en pissarra digital afavoreixen l'aprenentatge i l'atenció dels alumnes?
- Es pot establir una relació directa entre l'ús de les presentacions en pissarra digital i les reflexions dels alumnes sobre els conceptes que s'hi expliquen?
- L'ús de les presentacions en pantalla digital afavoreixen, doncs, una didàctica metacognitiva?

Fent una aproximació teòrica sobre l'ús de suports digitals i la seva relació amb una didàctica d'inspiració metacognitiva però també des de l'experimentació directa a les aules, intentarem respondre a les preguntes i escatir si la resposta és aplicable a tots els entorns educatius.

2. Marc conceptual

Des de fa dècades la psicologia educativa estudia i analitza amb èxit la didàctica metacognitiva, que, en termes d' A. Brown (que ja estudiava el fenomen als anys 70, de la mateixa manera que el pioner J. Flavell), citada per Burón (1996) fa referència a “el coneixement de les nostres cognicions” (p. 10), enteses com a qualsevol operació mental, ja sigui de percepció, memorització, atenció, lectura, escriptura o comprensió. Ho explica Alama (2015): “El término cogniciones hace referencia a los procesos que receptionan, registran y almacenan información (atención, percepción y memoria), facilitan la comunicación y la búsqueda de solución de problemas (lenguaje y pensamiento), permiten la adaptación mediante recursos algorítmicos o heurísticos (inteligencia y creatividad) y, a aquellos que conceden cambios en los desempeños cognitivos (aprendizaje cognitivo y desarrollo cognitivo). La metacognición es el

conocimiento y regulación que poseemos de todos estos procesos básicos, superiores y complejos: qué son, cómo operan, cuándo hay que utilizar uno u otro, qué factores coadyuvan o entorpecen su funcionamiento, etc.” Així doncs, la diferència entre cognició i metacognició rau en el fet que, la primera, s'entén com el desenvolupament de la mentalitat humana a través d'accions com recordar, processar informació i processos com l'atenció i la percepció (Jaramillo i Simbana, 2014; citant Condemarin) i, en el cas de la metacognició, inclouem el control i la regulació conscient i deliberada de l'activitat cognoscitiva (Jaramillo i Simbana, 2014; citant Brown). Aquestes autores hi afegeixen: “Por lo anterior, se puede determinar a manera de ejemplo, que un esfuerzo cognitivo estará dado cuando el estudiante, mediante la lectura, elabore síntesis, análisis e inferencias y las estrategias metacognitivas que se usarán para retener estos conocimientos serán los apuntes, notas, cuadros, esquemas, grabaciones, en general cualquier apoyo externo que sea útil para cada uno de los estudiantes” (p.301).

Diuen Mayor, Suengas i Marqués (1993) que “podríamos considerar que existen tantas modalidades metacognitivas como procesos cognitivos (p.ej., metarrepresentación. metamemoria, metalenguaje, metapensamiento, metaatención, metamotivación, metapercepción. metaaprendizaje)” (p. 63). Alama també coincideix amb Burón (1996) que, a l'autocognició, “quizá sería mejor llamarla conocimiento autorreflexivo, puesto que se refiere al conocimiento de la propia mente adquirido por autoobservación o intracognición, para diferenciarla del conocimiento del mundo exterior” (p. 10).

Segons Osses i Jaramillo (2008), “Flavell (1976: 232), uno de los pioneros en la utilización de este término, afirma que la metacognición, por un lado, se refiere “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” y, por otro, “a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto”. Así, por ejemplo, se practica la metacognición cuando se tiene conciencia de la mayor dificultad para aprender un tema que otro; cuando se comprende que se debe verificar un fenómeno antes de aceptarlo como un hecho; cuando se piensa que es preciso examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando se advierte que se debería tomar nota de algo porque puede olvidarse”.

Monereo (1995) ens recorda que la psicopedagogia estableix dos camps d'estudi de la metacognició:

1. “Una perspectiva primordialment evolutiva cercana a la definició de Flavell, en la que metacognición se asimila al conocimiento general que posee el alumno acerca de su cognición.
2. Una orientación educativa relacionada con la regulación que puede ejercer el alumno sobre sus operaciones mentales cuando realiza una tarea escolar”.

És justament aquest segon punt el que ens interessa en la nostra línia d'investigació.

Monereo (1995) recomana “tres principios generales que, desde nuestro “punto de vista”, deberían presidir una didáctica de inspiración metacognitiva:

1. Enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como “aprendices”, es decir, a identificar cuáles son sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender (...)
2. Enseñar a los alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender (...)
3. Enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos un diálogo consciente cuando aprenden, ayudándoles a ser propositivos, a entrar en las intenciones de los demás para ajustarse mejor a sus expectativas y demandas, a activar sus conocimientos previos sobre los contenidos tratados, de forma que consigan elaborar relaciones sustanciales con la nueva información, logrando un *aprendizaje más significativo*.”

I el tercer d'aquests principis és sobre el que posem el focus en aquest estudi. Així doncs, aclarits els termes, volem observar de quina manera els diferents suports i eines de la pràctica docent ajuden a provocar un clima que afavoreix el pensament autoregulat i l'aprenentatge metacognitiu dels alumnes i com hi incideixen justament les presentacions en pantalla digital. En aquest sentit, Jaramillo i Simbaña citen Azinian (2009) que defensa l'ús de les tecnologies de la informació (TIC) en la línia que analitzem: “Herminia Azinian (2009), expresa que: Las TIC proporcionan herramientas, materiales y entornos en las cuales se producen interacciones humanas. Un entorno de aprendizaje ideal permite aprender haciendo, recibir retroalimentación, visualizar conceptos complejos mediante la modelización y simulación, construir conocimiento y comprensión. Con el uso de las TIC se genera información formal plasmada en productos tales como documentos, animaciones o simulaciones y, como consecuencia del uso de las TIC se generan modos de trabajo, mensajes intercambiados con los compañeros, etc. (Información

informal). El potencial de las tecnologías se aprovecha combinando la información formal con la informal, es decir, asegurando que los productos puedan ser usados para comunicar ideas y compartir experiencias (Azinian, 2009:52)” (p. 308-309). La pizarra digital, sigui convencional o sigui interactiva (PDI), doncs, es podria considerar una d’aquestes eines en tant que permet que els estudiants facin aportacions significatives en els processos d’ensenyament i aprenentatge (Jaramillo i Simbaña, 2014, p. 312). En l’abundant bibliografia en llengua anglesa al respecte, alguns dels beneficis apuntats a l’ús de les pissarres digitals són que faciliten una major oportunitat per a la interacció i el debat a l’aula, que són un recurs molt versàtil que augmenta la satisfacció i la motivació tant en docents com en discents gràcies a l’ús de fonts més variades i dinàmiques, que redueixen la necessitat de prendre apunts i que ajuden els alumnes a comprendre conceptes més complexos gràcies al fet que les presentacions són més clares, més dinàmiques i més eficients (Gallego, Cacheiro i Dulac, 2009; pp.158-159), entre altres aspectes.

Experts a casa nostra, entre els quals destaquen Domingo i Marquès (2009), ens recorden que l’ús de la pizarra digital interactiva (PDI): “Permite al docente presentar con facilidad y eficacia recursos de Internet o de otra fuente informática (Walter, 2003). • Aumenta la motivación y la satisfacción de los docentes y de los discentes gracias al uso de fuentes más variadas, dinámicas y divertidas (Levy, 2002). • Incrementa la interactividad entre profesores y alumnos, y aumenta el compromiso, la motivación y el disfrute de los alumnos (Hall y Higgings, 2005: 103). • Los estudiantes valoran la variedad de recursos a los que se puede acceder (Hall y Higgings, 2005: 106). • Las TIC, y en particular las PDI, permiten una aproximación más flexible y colaborativa entre profesores y estudiantes (Hall y Higgings, 2005: 112). • Los alumnos comparten, evalúan y desarrollan las ideas utilizando la PDI. Se observan oportunidades potenciales para activar la participación social y cognitiva (Hennessy, Deane, Ruthven y Winterbottom, 2007). • Para muchos educadores, la PDI tiene un enorme potencial para mejorar el aprendizaje y la enseñanza (Torff y Tirota, 2010: 382). • La actitud del profesorado frente a la PDI está asociada a niveles de motivación altos. Se evidencia que la motivación de los alumnos se incrementa con la PDI (Torff y Tirota, 2010: 383)” (p. 95).

Amb tot, altres veus crítiques amb l’ús de presentacions de l’estil de les facilitades al programari de Microsoft PowerPoint (PPT) assenyalen que les preferències dels alumnes per l’ús dels PPT (més del 90% dels estudiants enquestats en un estudi de Szabo y Hastings

(2000) van dir que aquest format “captava més l’atenció que el mètode tradicional de fer classe”) no es corresponen directament amb un millor rendiment acadèmic, si bé és cert que els ajuda a millorar la retentiva i a recordar conceptes (Craig i Amernic, 2006; pp. 150-151). Certament, com dèiem, el desafiament educatiu no és pas entretenir els alumnes com millorar i facilitar el seu aprenentatge. També Domingo i Marquès (2013), en un estudi de camp, constaten que “un 70% del profesorado considera que se mejora el aprendizaje del alumnado, aunque luego sólo un 32% del profesorado cree que esta mejora incide en las calificaciones académicas de sus alumnos. Según el profesorado, esta realidad también es destacada por los alumnos ya que pese a que a la mayoría del alumnado le gusta realizar actividades sobre la PDI, sólo un 47% del alumnado cree que aprende más con ella durante las actividades de enseñanza y aprendizaje” (p. 103).

Un estudi de la Örebro University, de la ciutat sueca de Sollentuna, firmat per Genlott i Grönlund (2016), arriba a la conclusió, de fet, que “l’ús de les tecnologies de la informació (TIC) basades en una perspectiva sociocultural i que incloguin àrees efectives per a l’aprenentatge col·laboratiu, la retroalimentació i la formació són factors clau per a l’aprenentatge. La contribució de la pràctica és l’evidència empírica que el mètode és efectiu tant en literatura com en matemàtiques, i que l’ús de les tecnologies TIC emprades sense integració en activitats d’aprenentatge social no són efectives, i de fet poden resultar perjudicials”. De manera que l’ús *per se* de les tecnologies i els suports digitals no semblaria garantir l’èxit en el camp educatiu i en les intencions de promoure activitats de didàctica d’inspiració metacognitiva.

3. Context de l’experimentació

La seqüència didàctica (SD) dissenyada en el marc del Màster de Formació de Professorat en Secundària en Llengua i Literatura Catalana (curs 2018-2019), titulada “Fem el nostre Diccionari Particular de la Llengua Catalana”, buscava canviar la metodologia de treball a què estan acostumats els alumnes de 2n d’ESO A i C de l’Institut La Pineda de Badalona, amb una activitat que els resultés significativa i mobilitzés els aprenentatges que ens vam fixar com a objectius, i que van ser:

- conèixer els diccionaris, els diferents tipus i per a què serveixen

- entendre la informació que ofereixen els diccionaris
- saber utilitzar els diccionaris i altres eines lexicogràfiques
- saber expressar per escrit una idea breu i traslladar-la amb missatges clars
- millorar la riquesa i la precisió lèxiques
- ampliar camps semàntics: domini de sinònims, antònims, etc.
- consolidar les categories gramaticals
- millorar l'ortografia
- conèixer l'entorn més proper i quotidià i relacionar la llengua i l'entorn.

No podem obviar el context en què s'emmarcava l'activitat. Catalogat com a centre de màxima complexitat (nivell C, segons resolució ENS/906/2014), l'Institut La Pineda de Badalona és un centre gran, amb més d'un miler d'alumnes i d'un centenar de professors i s'inclou en un entorn socioeconòmic deprimat. Principalment rep alumnes d'uns dels barris obrers de Badalona, el barri de Sant Crist de Can Cabanyes, i l'alt nivell d'immigració fa que la llengua usada pels alumnes sigui gairebé exclusivament el castellà i sigui aquesta la llengua vehicular, malgrat que el professorat s'expressa majoritàriament en català i les comunicacions i la documentació del centre estiguin redactats en català. L'alumnat nascut fora del país amb llengües maternes diverses (xinès, àrab, amazic, castellà de Llatinoamèrica, urdú...) estableix com a llengua de relació el castellà. Amb una taxa d'abandonament en sintonia amb la mitjana catalana, però amb un absentisme constant a les aules, molta reticència al treball escolar i a l'esforç, la desafecció és un dels trets distintius d'aquest alumnat.

Cercàvem, doncs, ja des d'un inici, que la SD tractés d'algun aspecte que fos significatiu per als estudiants, i vam pensar que la doble relació de Pompeu Fabra amb l'institut i amb la ciutat de Badalona seria un bon motiu per motivar els alumnes, donat que l'any 2018 es va celebrar arreu de Catalunya l'Any Pompeu Fabra (en complir-se 150 anys del naixement del Mestre) i que aquest va ser el primer director del centre educatiu, fundat l'any 1915 com a Escola d'Arts i Oficis de Badalona. Com diu F. Romero (2009): *“el aprendizaje significativo surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye*

nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente". Volíem, doncs, treballar algun tipus d'aprenentatge que fos significatiu, i elaborar personalment les definicions de paraules que ja coneixien (el significat d'algunes altres, però, les van descobrir llavors) ens va semblar una empresa suficientment abastable per al tipus d'alumne amb què havíem de treballar, reticent a les tasques escolars i a l'ús del català a l'escola, inclús durant les classes de català. Buscàvem demostrar el que assegura M. Castelló (2017): *"la recerca ha demostrat a bastament que l'escriptura, a banda de ser l'eina que ens permet comunicar el que hem après, ens ajuda a repensar el que sabem i, consegüentment, a construir nou coneixement"*. El treball final consistia, doncs, en l'elaboració d'un diccionari per part dels mateixos alumnes ², que emulaven el que Pompeu Fabra va fer a Badalona gairebé un segle abans ³. Al producte final el vam titular "Diccionari Particular de la Llengua Catalana", en homenatge al Mestre.

Els materials en forma de presentacions de l'estil de les facilitades al programari de Microsoft PowerPoint (PPT) o les de Google Slides en pissarra digital (que en aquest treball anomenarem presentacions en pantalla digital) es van presentar durant la primera fase, de treballs previs (amb l'excepció d'una), fase que buscava que els alumnes s'apropriessin dels continguts teòrics necessaris per elaborar el producte final.

Així, quins passos es van seguir en les deu sessions que va durar la SD? A grans trets, podríem estructurar la seqüència en tres fases:

PRIMERA FASE Treballs previs	SEGONA FASE Fase executiva	FASE FINAL Treball final
<ul style="list-style-type: none"> - Coneixements previs sobre diccionaris - Contextualitzem Pompeu Fabra i Badalona (ruta) 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir dues paraules (mínim) de forma individual 	<ul style="list-style-type: none"> - Fer les entrades al producte final, amb redacció definitiva i il·lustració (en grups)

² Vegeu el producte final a <https://es.calameo.com/books/00585050955da6b8aaa95>

³ El "Diccionari General de la Llengua Catalana", de Pompeu Fabra, es va publicar per primera vegada l'any 1932.

<ul style="list-style-type: none"> - Recordem les categories gramaticals - Indicacions sobre com fer definicions 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar i treballar les definicions en parelles (mínim 4 paraules) - Revisar i treballar les definicions en grups de quatre alumnes (8 paraules) 	<ul style="list-style-type: none"> - Treball sobre la notícia i les rodes de premsa (afegit)
--	---	---

Les presentacions es van dissenyar, doncs, sobre l'ús i els tipus de diccionaris; sobre les categories gramaticals (activitat que va ser reforçada amb un joc Kahoot fet *ad hoc*); i sobre com fer definicions clares i entenedores. També en vam preparar una per a la darrera sessió sobre les notícies i les rodes de premsa ⁴. Vam pensar que havíem d'adaptar els materials al nostre propòsit i que calia fer-ho en un suport que fos fàcil de seguir per part de tots els alumnes, amb necessitats especials o sense, que els afavorís les explicacions que rebien, que els ajudés a pensar i a exterioritzar els seus pensaments i opinions i que en poguessin recordar els conceptes explicats amb major vivesa en un futur. En aquest sentit, doncs, vam triar les presentacions en pantalla digital per ser una eina molt modulable, que permetia tant incloure text, com imatge estàtica i en moviment (vídeos). Vam prioritzar fer servir un cos de lletra prou gran per a poder ser llegit des de qualsevol punt de la classe i poc text; molta imatge gràfica (amb alguns dels seus referents, com ara les emoticones que s'envien en els missatges per Whastapp) i una estructura molt clara i, de vegades, repetitiva, de manera que els servís de regla mnemotècnica d'estudi i de record. Vam tenir en compte el que expliquen Mayor, Suengas i Marqués (1993) quan diuen que “algunas de las estrategias mnémicas conocidas y aplicadas por personas con un nivel metacognitivo relativamente sofisticado y que pueden entrenarse con cierta facilidad son: repeticiones, categorización, elaboración verbal y visual, distribución racional del tiempo y el esfuerzo”.

Així doncs, la imatge també ens va servir per reforçar el concepte que s'explicava en cada sessió, com ho demostra, per exemple, la portada de la presentació sobre categories gramaticals:

⁴ Vegeu annex 1



Imatge 1

En ella (imatge 1), les carpetes de colors del classificador reforcen el concepte de categories gramaticals “o la manera que tenim per classificar les paraules”, com diu el subtítol.

En aquesta presentació, per exemple, es van fer servir les mateixes imatges (fotografies i dibuixos) a l'hora d'exemplificar cadascuna de les categories gramaticals i es va jugar amb la imatge gràfica del número 9, repetida en diverses ocasions, entre altres elements (imatge 2).

QUÈ SÓN I PER A QUÈ SERVEIXEN?

Podem guardar les paraules en “carpetes” diferents segons si ens donen el mateix tipus d'informació o si fan la mateixa funció dins una frase. Són el que anomenem les categories gramaticals



QUINS TIPUS DE CATEGORIES HI HA?

- 1. Noms o substantius
- 2. Adjectius
- 3. Determinants
- 4. Verbs
- 5. Pronoms
- 6. Adverbis
- 7. Preposicions
- 8. Conjuncions
- 9. Interjeccions



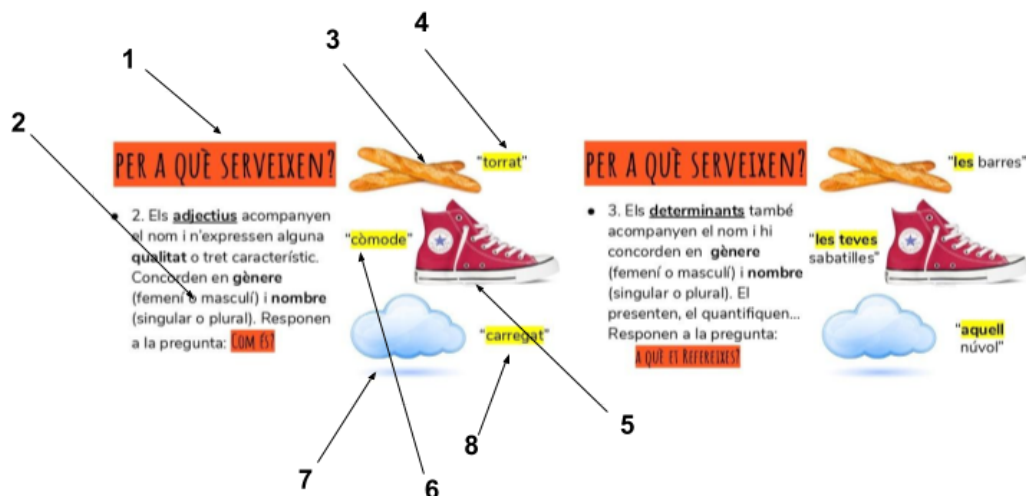
Imatge 2

A més, el fet que les presentacions ofereixin la possibilitat de fer aparèixer el text per fases dins una mateixa diapositiva (amb transicions i animacions), va brindar la possibilitat al

docent de poder obrir-se al debat constant amb la classe, a la participació dels alumnes i a la reflexió per part dels estudiants, que constantment donaven el seu punt de vista.

En els exemples que segueixen, l'ordre d'aparició dels diferents elements dins una diapositiva va ser (imatge 3):

1. en primer lloc, aparició de la pregunta "per a què serveixen?", que era contestada i completada entre tot el grup classe
2. en segon lloc, la definició, ja fos la d'adjectiu com la de determinant
3. en tercer lloc, la imatge de la barra de pa. D'aquesta manera es demanava als alumnes que diguessin o bé un adjectiu o bé un determinant (o qualsevol altra categoria gramatical que s'expliqués) que pogués acompanyar la imatge
4. en quart lloc, l'exemple que havíem posat nosaltres a la barra de pa
5. en cinquè lloc, la foto de la sabatilla esportiva (se'ls demanava als alumnes que completessin la imatge amb una de les categories gramaticals que s'explicaven)
6. en sisè lloc, l'exemple que havíem posat nosaltres a la sabatilla esportiva
7. en setè lloc, la imatge de núvol (se'ls demanava als alumnes que completessin la imatge amb una de les categories gramaticals que s'explicaven)
8. en vuitè lloc, l'exemple que havíem posat nosaltres a la imatge de núvol



Imatge 3

D'aquesta manera, s'afavoria el debat i la discussió del grup classe sobre cadascun dels conceptes treballats. I no només en aquest cas, també en la resta. Com per exemple, en la


presentació sobre definicions. En aquest segon document, prèviament s'havia estructurat la definició d'una paraula en quatre parts bàsiques i se'ls demanava que omplissin cadascun dels camps, que apareixien (amb transicions) de forma independent, frase per frase (imatge 4).

1 → **2** → **3** → **4** → **5** → **6**

3 **ALGUNS EXEMPLES DE DEFINICIONS**

Com definiríem la paraula **NOVEL·LA**? Pensem en les 4 parts:


- 1. DESCRIPTOR:** nom. femení. obra literària que escriu un autor
- 2. FUNCIO:** per explicar-nos una història o una experiència
- 3. CONCRECIO:** normalment d'una extensió més llarga que no pas un conte o un relat breu
- 4. EXEMPLES:** "La meua **novel·la** preferida és Wonder". "He escrit una **novel·la** de 200 pàgines"



ALGUNS EXEMPLES DE DEFINICIONS

Com definiríem la paraula **BALLAR**? Pensem en les 4 parts:

- 1. DESCRIPTOR:** verb. moure el cos al ritme de la música
- 2. FUNCIO:** per plaer, com a afició o com una activitat artística
- 3. CONCRECIO:** es pot fer de maneres diferents; segons el tipus de ball o les diferents cultures
- 4. EXEMPLES:** "M'agrada **ballar** amb les amigues". "No sap **ballar**, és una mica maldestre".



Imatge 4

4. Objectius

Una vegada es van presentar els materials, es van compartir a la classe amb els alumnes i es va treballar de forma conjunta, el dubte era saber en quina mesura l'ús d'aquest tipus de suport, de presentacions en pissarra digital que permeten la interacció constant dels estudiants, va generar pensament autoregulat i els va ajudar, doncs, a reflexionar sobre la pràctica realitzada. Quina implicació van tenir els materials en la seva pròpia reflexió? En la primera estada al centre educatiu vam poder comprovar que els alumnes acostumaven a ser molt individualistes i que es beneficiaven poc del treball col·laboratiu, i per això vam introduir la tècnica de treball 1-2-4 per poder elaborar les entrades al diccionari primer de forma individual, més tard en parelles i finalment en grups de quatre. L'objectiu d'aquest procediment havia de ser iniciar una discussió en relació a les definicions de totes les paraules del grup. Enteníem, com defensa Fontich (2011), que a l'escola cal "donar preeminència a l'acció col·laborativa, de manera que es concebi l'alumne com un agent actiu però no

solitari, que no aprèn per simple descobriment, sinó a través de la interacció amb altres persones en un context concret, l'aula, amb el qual entra en contacte i que alhora col·labora a crear" (p.69). En aquestes sessions, quan els grups elaboraven les definicions de les paraules, la pràctica metacognitiva i la reflexió al voltant dels seus propis dubtes i certeses va ser clara.

A banda, però, durant la fase inicial de recollida d'informació, també buscàvem, per una part, una apropiació dels coneixements, i de l'altre, dels objectius del projecte. I vam pensar que amb la discussió del grup classe sobre els components més teòrics es podria generar un clima que convidés al raonament.

Però, en quina mesura els materials elaborats per a pissarra digital van facilitar la reflexió al voltant de la pràctica que estàvem realitzant i dels coneixements que estaven adquirint? Van ajudar a millorar el producte final? O només els va entretenir, fent la classe més distesa?

Això ens porta a formular-nos les preguntes que aquest treball d'investigació busca resoldre o conèixer en part:

- De quina manera les presentacions en pissarra digital afavoreixen l'aprenentatge i l'atenció dels alumnes?
- Es pot establir una relació directa entre l'ús de les presentacions en pissarra digital i les reflexions dels alumnes sobre els conceptes que s'hi expliquen?
- L'ús de les presentacions en pantalla digital afavoreixen, doncs, una didàctica metacognitiva?

5. Metodologia

Per a poder mesurar l'impacte que les presentacions en pantalla digital van tenir sobre el treball de reflexió dels alumnes, l'apropriació de continguts i els resultats en el producte final, vam fer servir diferents instruments de mesura. La metodologia seguida va ser mixta, emprant tant instruments quantitatius com qualitatius.

El primer de tots, sens dubte, va ser la retroalimentació generada a les classes, les discussions i intervencions dels alumnes durant les diferents presentacions, que es van fer en sessions separades. En aquest sentit, són de gran valor documental les gravacions realitzades d'algunes d'aquestes sessions ⁵.

A banda, però, es va poder registrar als diaris d'aprenentatge que els alumnes omplien en cadascuna de les sessions alguns comentaris qualitatius de l'estil (*sic*) "el que menys m'ha agradat és que no hem fet gaire cosa a part de veure un Power Point"; "m'agrada la forma com l'han explicat [la classe] amb el Power" o bé "m'ha agradat no estar sempre copiant sinó que fer una dinàmica diferent i m'ho he passat molt bé" ⁶.

També es poden tenir en compte els resultats obtinguts en els dos jocs Kahoot celebrats a classe durant la sessió sobre les categories gramaticals, que es va realitzar a la part final de la tercera sessió i després d'haver repassat i debatut els conceptes teòrics a classe. És cert que amb el Kahoot copsem la consolidació dels continguts, però tenint en compte que, per contestar cadascuna de les preguntes, els alumnes s'han de preguntar a ells mateixos què han entès i què han après, no ho podem menysprear i li hem donat la consideració d'evidència. En aquest sentit, Osses i Jaramillo (2008), ens recorden, justament, que "se practica la metacognición [...] cuando se piensa que es preciso examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor".

Finalment, també es van repartir enquestes entre els alumnes per valorar l'interès de les presentacions, quina consideració en feien i quin profit o rendiment n'havien tret. Les enquestes van ser respostes pels 21 alumnes de la classe de 2n d'ESO A i satisfien la curiositat a preguntes de l'estil "Digues si és veritat o mentida. Les presentacions en pantalla digital:

- a) s'entenen millor
- b) són més entretingudes
- c) m'ajuden a seguir les classes
- d) m'ajuden a memoritzar els conceptes
- e) em van més bé per estudiar
- f) m'ajuden a reflexionar sobre el tema que exposen"

⁵ Vegeu annex 2

⁶ Vegeu annex 3

6. Anàlisi de dades

Analitzant el primer dels instruments aportat, és a dir, les gravacions de les classes realitzades al curs de 2n ESO A de l'Institut La Pineda de Badalona, podem considerar que el debat i la discussió va ser una dinàmica constant durant les sessions en què els coneixements teòrics se servien del suport de les presentacions en pantalla digital. Els alumnes es van mostrar proclius al debat i a la discussió, a la intervenció per donar la seva opinió i reformular-la si així es demanava. És el que va passar, per exemple, durant la primera sessió amb la presentació en pissarra digital sobre diccionaris (“Diccionaris de llengua. Una ajuda imprescindible per escriure bé”) ⁷. En un moment determinat, un dels alumnes que té un pla individualitzat d'ajuda (PI), intervé mentre es discuteix la definició que, de diccionari, es pot llegir al Diccionari de la Llengua Catalana DIEC 2 ⁸:

- “P: [...] Hi diu: (*llegueix del PPT*) “Disposat en un ordre determinat”. Per què?
 A2: Per poder trobar les paraules més fàcilment.
 P: I normalment com s'ordena?
 A2: A, b, c, d, e...
 P: Exacte. Però què vol dir a, b, c, d?
 A2: L'abecedari.
 P: Però com se'n diu d'aquest ordre?
 A2: Ordre alfabètic.
 P: Exacte.”

Tot i que la discussió va ser esperonada i dirigida per l'acció de la professora, el cert és que l'alumne va poder recórrer a la presentació projectada a la pantalla digital per sostenir les seves afirmacions i les reflexions a mesura que les anava modulant. I el fet de tenir un marc teòric de referència projectat a la pissarra, també, creiem, li podia donar certa seguretat a l'hora de respondre.

- “P: De diccionaris hi ha de molts tipus. No n'hem portat de totes les menes perquè seria impossible. A la biblioteca en teniu una bona mostra i nosaltres hem portat uns quants d'allà,

⁷ Vegeu annex 1

⁸ Paraules abreujades: P (professora); A (alumne/a)

amb els que heu portat de casa i alguns que coneixem. (*llegeix del PPT*) “Es classifiquen de diferents maneres” Segons què? Què us podeu pensar?

A6: segons la llengua

P: per exemple

A7: segons el contingut

P: el contingut, molt bé

A8: segons l'abecedari

P: això és com s'ordenen les paraules dins un diccionari, seguint l'abecedari

A9: per la llengua

P: per exemple. Hi ha diccionaris d'una única llengua, per exemple aquest (*mostra el Diccionari Essencial de la Llengua Catalana*), que té definicions només en català, i a més, aquest, és reduït. No hi hauria totes les paraules del català, aquí. Només una selecció. Les que faríem servir més, segurament. Però també hi ha diccionaris de més d'una llengua o (*llegeix del PPT*) per edats. [...]

En la conversa anterior, doncs, també hi veiem mostres de pràctica autoreflexiva i de parla exploratòria que propicia una zona de desenvolupament pròxima, segons la concepció clàssica de Vigostki i les nocions de bastida. “En la interacció entre infant i adult, aquest va establint una bastida que en possibilita el desenvolupament, també en la interacció entre professor i alumne el docent desplega un conjunt d'estratègies de suport o bastida conduents a guiar l'aprenent cap a la resposta i que progressivament seran retirades” (Fontich, 2011; p. 69).

No hem de perdre de vista, però, que les preguntes que ens fem en aquest treball d'investigació són:

- De quina manera les presentacions en pissarra digital afavoreixen l'aprenentatge i l'atenció dels alumnes?
- Es pot establir una relació directa entre l'ús de les presentacions en pissarra digital i les reflexions dels alumnes sobre els conceptes que s'hi expliquen?
- L'ús de les presentacions en pantalla digital afavoreixen, doncs, una didàctica metacognitiva?

De manera que són aquestes les hipòtesis que hem d'intentar resoldre i no si les bastides proposades pel docent van funcionar millor o pitjor.

Els mateixos alumnes es pronuncien a favor, en contra o amb certa indiferència a l'ús d'aquest tipus d'instrument docent en els diaris d'aprenentatge que van omplir durant el desenvolupament de tota la seqüència didàctica, amb afirmacions de l'estil (*sic*): “m’ha agradat que la classe sigui interactiva o dinàmica”; “el que m’ha agradat ha sigut que l’explicació ha sigut amb un powerpoint”; “(què t’ha agradat més) la dinàmica de classe”; “m’agrada la forma com l’han explicat amb el Power”; “m’ha agradat que ens deixin buscar lliures i sense vigilar-nos”; “m’ha agradat que ho fessin a ordinador (la classe)”⁹. De manera que sembla clar que a alguns alumnes els agrada seguir la classe amb les presentacions en pantalla digital com a suport però no aclareixen si això els ajuda a modelar i autoregular el pensament sobre la matèria.

Seguint amb els resultats qualitatius, observem la tendència que generen aquest tipus de presentacions i l'extraiem principalment de les enquestes realitzades a classe, que responen a les preguntes següents:

Enquesta sobre les presentacions a la pissarra digital

1- Com us agrada MÉS seguir les explicacions del mestre?

- a) amb el llibre de text
- b) a través de presentacions a la pissarra digital

2- Les presentacions en pantalla digital...

- a) són igual d'avorrides que el llibre de text
- b) són més divertides que el llibre de text

3- Digueu si és veritat (V) o mentida (M). Les presentacions en pantalla digital...

- a) s'entenen millor-----V-----M
- b) són més entretingudes-----V-----M
- c) m'ajuden a seguir les classes-----V-----M

⁹ Vegeu annex 3

- d) m'ajuden a memoritzar els conceptes-----V-----M
 e) em van més bé per estudiar-----V-----M
 f) m'ajuden a reflexionar sobre el tema que exposen----V-----M

4- Digue's de l'1 al 4, què t'agrada de les presentacions en pantalla digital 1-Gens....2-Una mica....3-Bastant....4-Molt

- a) que hi ha poca lletra.....1.....2.....3.....4
 b) que hi ha imatges.....1.....2.....3.....4
 c) que són molt esquemàtiques.....1.....2.....3.....4
 d) que són curtes.....1.....2.....3.....4
 e) que després les recordo a l'examen.....1.....2.....3.....4

5- Quines presentacions t'han agradat més?

a) diccionaris de llengua

The presentation 'DICCIONARIS DE LLENGUA' includes the following slides:

- QUE SÓN I PER A QUÈ SERVEIXEN?**: Explains that dictionaries are tools for understanding and using language, providing definitions and examples.
- COM HO PODEM EXPLICAR MÉS CLAR?**: Discusses the importance of clear explanations in dictionaries.
- QUINS TIPOS DE DICCIONARI HI HA?**: Lists different types of dictionaries: general, specialized, and bilingual.
- DICCIONARIS QUE ENS AJUDEN A ESTUDIAR**: Mentions dictionaries like 'Diccionari de la llengua catalana' and 'Diccionari de la llengua castellana'.
- QUINS DICCIONARIS TENIU A CASA?**: Asks the audience to identify dictionaries in their homes.
- QUAN ELS FEU SERVIR?**: Provides examples of when to use a dictionary, such as when learning new words or checking the meaning of a word.
- EN QUÈ CREUEU QUE US PODEN AJUDAR?**: Discusses how dictionaries can help with writing and understanding.
- QUE EN SAP MÉS DE DICCIONARIS?**: Encourages the audience to learn more about dictionaries.

b) categories gramaticals

The presentation 'LES CATEGORIES GRAMATICALS' includes the following slides:

- QUE SÓN I PER A QUÈ SERVEIXEN?**: Explains that grammatical categories are used to describe the structure and function of words and sentences.
- QUINS TIPOS DE CATEGORIES HI HA?**: Lists different types of grammatical categories: nouns, verbs, adjectives, and prepositions.
- PER A QUÈ SERVEIXEN?**: Discusses the importance of grammatical categories in understanding and using language.
- PER A QUÈ SERVEIXEN?**: Provides examples of how grammatical categories are used in sentences.
- PER A QUÈ SERVEIXEN?**: Discusses the role of grammatical categories in communication.
- PER A QUÈ SERVEIXEN?**: Explains how grammatical categories help in understanding the meaning of a sentence.
- PER A QUÈ SERVEIXEN?**: Discusses the importance of grammatical categories in writing.
- PER A QUÈ SERVEIXEN?**: Provides examples of how grammatical categories are used in different contexts.

c) com fer definicions


The presentation 'COM FER DEFINICIONS' includes the following slides:

- PER QUÈ ÉS IMPORTANT SABER DEFINIR?**: Explains that knowing how to define is important for understanding and using language.
- ALGUNES CONSELLS A L'HORA DE DEFINIR**: Provides tips for writing definitions, such as being clear and concise.
- PARTS D'UNA DEFINICIÓ**: Discusses the different parts of a definition, including the term being defined and the explanation.
- FER UNA DEFINICIÓ, PAS A PAS**: Provides a step-by-step guide for writing a definition.
- QUÈ NO HEU DE FER MAI?**: Lists common mistakes to avoid when writing definitions.
- QUÈ NO HEU DE FER MAI?**: Discusses the importance of using the correct language and style when writing definitions.
- ALGUNES EXEMPLES DE DEFINICIONS**: Provides examples of well-written definitions.

d) la informació periodística

La información periodística


Claust per preguntar i respondre en una nota de premsa



El gènere periodístic

El periodisme és aquella activitat que té com a objectiu la recerca, el recollir, la periodització i publicació de notícies per a l'informació pública de la societat.

Les notícies, són aquells textos escrits o audiovisuals que expliquen fets o situacions que fins aquell moment no es coneixien.



La notícia


La notícia és la base del periodisme. És la peça més simple en la qual s'estructura perquè la base en realitzar-ne que s'anomena "5 W i H", en alguns publicacions potser juga que l'ordre. "5 W" són: what, who, when, where, why. Per què?



Les 5 W i una H

Les **5 W i una H** representen totes les preguntes que un lector o fa davant d'una informació i que una notícia ha de donar contestació que, qui, què, on, quan, per què i com.


La fórmula 5W1H dona perquè prenem com a referència les preguntes en anglès: what, who, when, where, why i how.




La roda de premsa

S'anomena "roda de premsa" a la convocatòria que fa una empresa, entitat o persona per explicar una fets que consideren que podria ser notícies, és a dir, convertir-se en notícia.

Es convoca als mitjans de comunicació, se'ls explica l'objecte de la convocatòria i es responen les preguntes que fan.



Veiem algun exemple



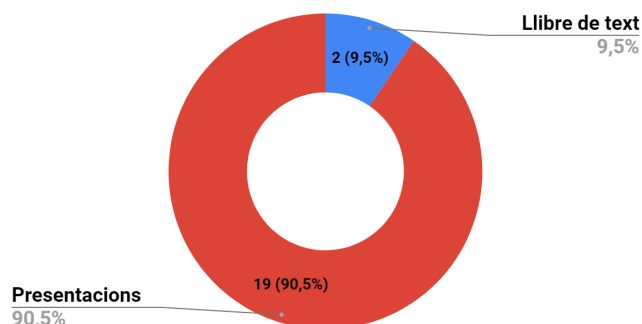
Digues per què.....

6- Els jocs de l'estil Kahoot, et serveixen per aprendre?

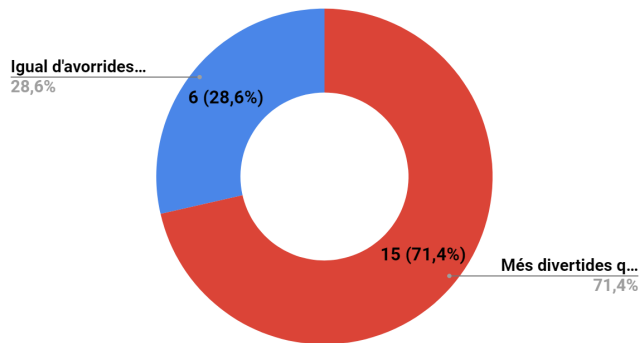
- a) poc c) bastant
b) gens d) molt

Un cop analitzades les respostes, podem concloure que pràcticament a la totalitat dels alumnes els agrada més seguir les classes a través de les presentacions en pissarra digital que no pas a partir del llibre de text (19 alumnes a favor de les presentacions front 2 a favor dels llibres de text; d'un total de 21 estudiants d'un grup classe).

1. Com us agrada seguir les indicacions del mestre?



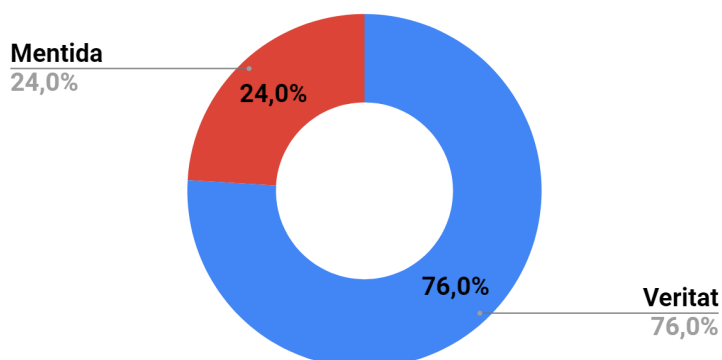
2. Les presentacions en pantalla digital són...

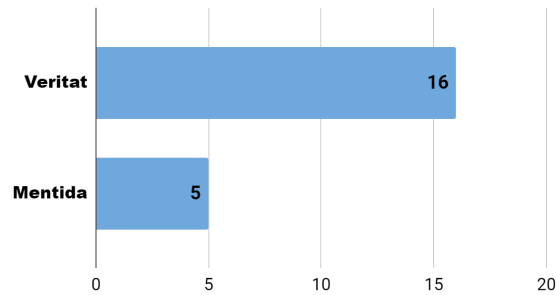
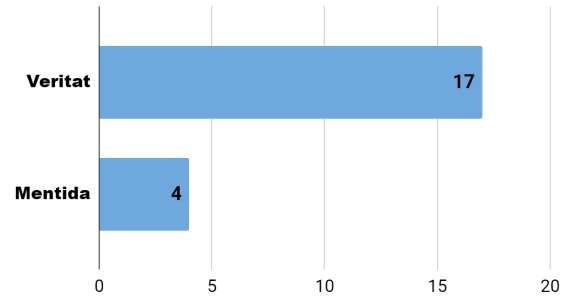
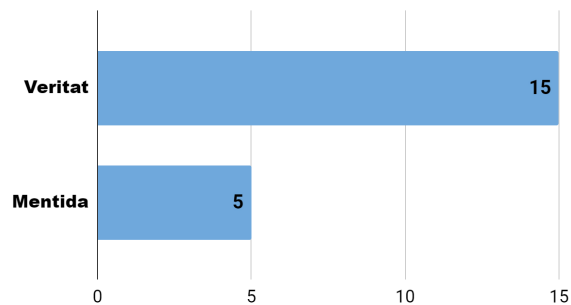
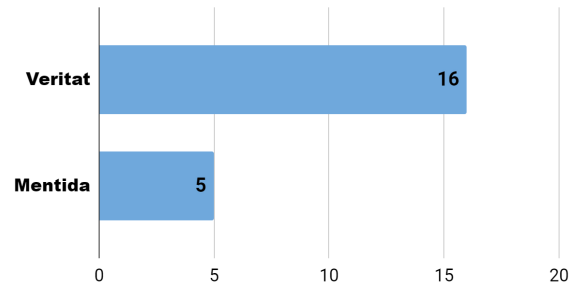
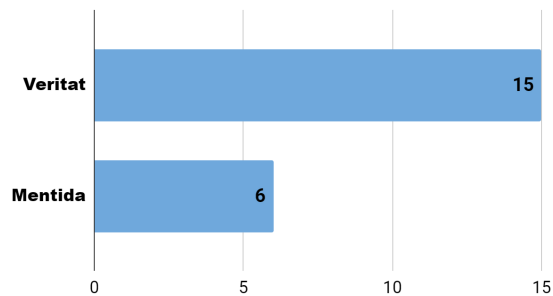
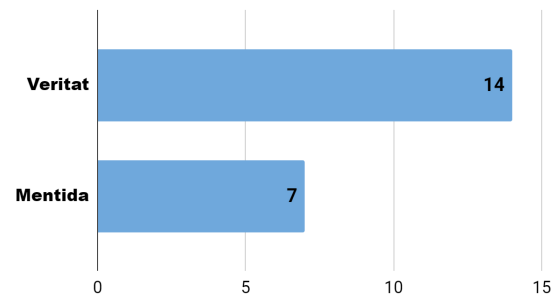


I en un percentatge prou elevat (71,4%), les presentacions es consideren més entretingudes que les classes a partir del llibre tradicional (15 alumnes les troben més divertides i sis, consideren que les presentacions són igual d'avorrides que el llibre de text).

A l'hora de dir blanc o negre, sí o no (en aquest cas: veritat o mentida) sobre les sentències proposades, les veritats de les afirmacions en relació a les presentacions en pantalla digital (s'entenen millor, són més entretingudes, m'ajuden a seguir les classes...) pesen més que no pas les mentides. De fet, les respostes positives tripliquen a les negatives, tal com s'observa a les gràfiques adjuntes:

3. Les presentacions: s'entenen millor, són més entretingudes, ajuden a seguir les classes...



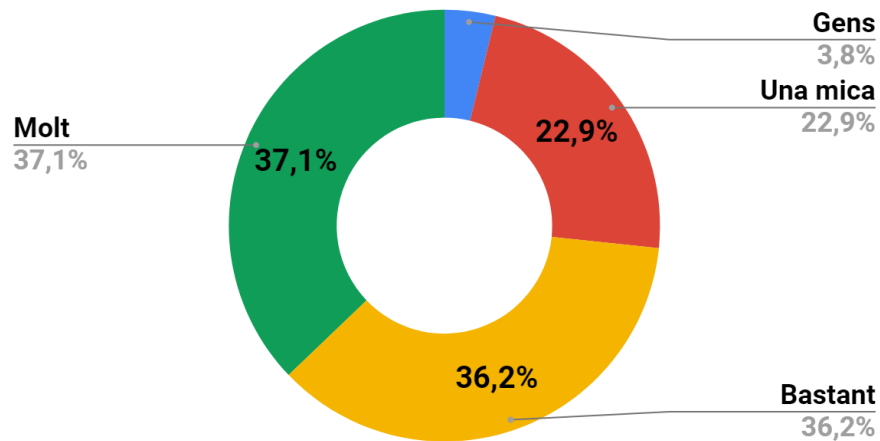
3a) Les presentacions s'entenen millor**3b) Les presentacions són més entretingudes****3c) Les presentacions m'ajuden a seguir la classe****3d) Les presentacions m'ajuden a memoritzar els conceptes****3e) Les presentacions em van més bé per estudiar****3f) Les presentacions m'ajuden a reflexionar**

En el darrer supòsit, però, la proporció de “veritats” duplica (i no pas triplica, com a la resta de casos) les respostes contestades amb un “mentida” (14 “veritat” enfront de 7 “mentida”).

Pel que fa a la valoració més interpretativa de l'ús a classe de les presentacions en pantalla digital, amb respostes graduades entre la puntuació amb el número 1 (gens) fins al número 4 (molt) –i passant pel 2 (una mica) i el 3 (bastant)–, val a dir que les opcions que predominen

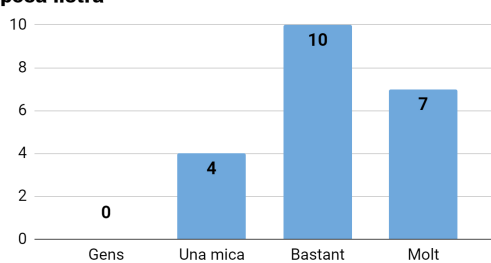
són les puntuades amb un “molt” (37,1% de les respostes) i amb un “bastant” (36,2%). S’hi preguntava què agradava de les presentacions: que hi ha poca lletra, que té imatges, que són esquemàtiques, que són curtes o bé que es recorden a l’examen.

4. Què t'agrada de les presentacions en pantalla digital? (poca lletra, imatges, esquemàtiques...)

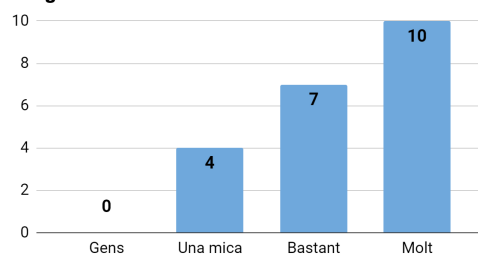


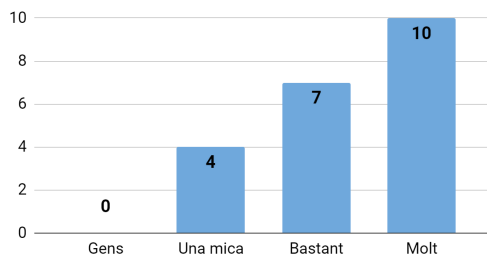
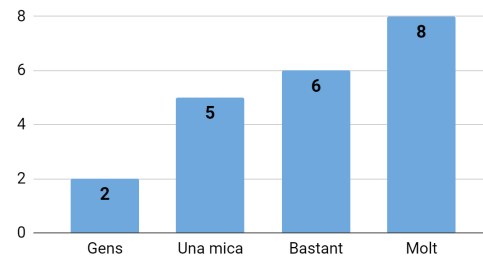
Analitzant pregunta per pregunta, el resultat que ens dóna seria aquest:

4a) Què t'agrada de les presentacions? Que hi ha poca lletra

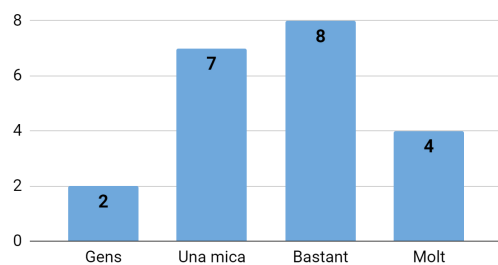


4b) Què t'agrada de les presentacions? Les imatges

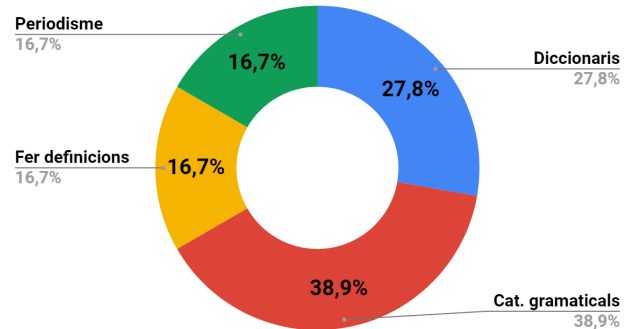


4c) Què t'agrada de les presentacions? Que són molt esquemàtiques**4d) Què t'agrada de les presentacions? Que són curtes**

En el cas de la darrera pregunta, en relació a si les presentacions es recorden més o menys a l'hora de ser examinats, l'opció “molt” està poc representada entre els alumnes, que són més conservadors en la resposta i opten per “bastant” (8 respostes de 21) i “una mica” (7 sobre 21).

4e) Què t'agrada de les presentacions? Que les recordo a l'examen

5. Quines presentacions t'han agradat més?



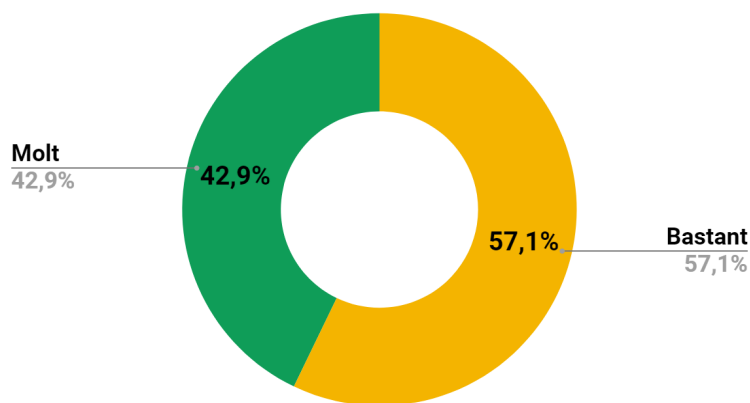
En general, totes les presentacions han estat ben valorades pels alumnes, que han mostrat la seva inclinació per una o altra sense encara que, de les quatre, destaca una mica per sobre de la resta de les categories gramaticals, amb un 38,9% (en una sessió que va ser reforçada per un joc Kahoot).

En general, doncs, la tendència entre els estudiants apunta clarament a una predilecció de les presentacions en pantalla digital (90,5% dels alumnes) enfront de les classes de tall més tradicional (triada pel 9,5% restant), ja que a les primeres, les consideren “més divertides” (71,4%). A més, el 76% dels estudiants atribueixen, a les presentacions, qualitats com ara que s'estenen millor, els ajuden a seguir les classes, a memoritzar i inclús a reflexionar; i el 73,3% valoren bastant bé o molt bé característiques esquemàtiques i mnemotècniques de

les presentacions. De manera que, com a mínim, l'acceptació d'aquests suports està bastant generalitzada i els estudiants són conscients de les facilitats que els ofereixen a l'hora d'estudiar i de seguir les classes.

Finalment, també els preguntem sobre els jocs Kahoot i quina percepció tenen els alumnes en relació a si els ajuda a reforçar els conceptes explicats o no. La pregunta en qüestió deia: "Els jocs de l'estil Kahoot, et serveixen per aprendre?". Cap alumne va contestar "poc" o "gens", que n'eren opcions, i van respondre massivament amb un "bastant" (57,1%) i "molt" (42,9%).

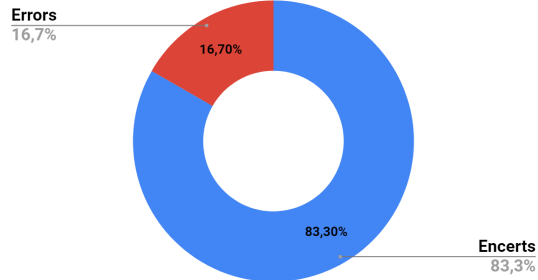
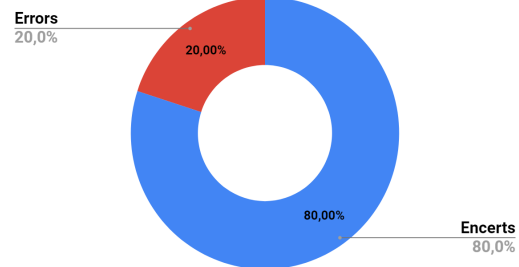
6. Els jocs Kahoot t'ajuden a aprendre?



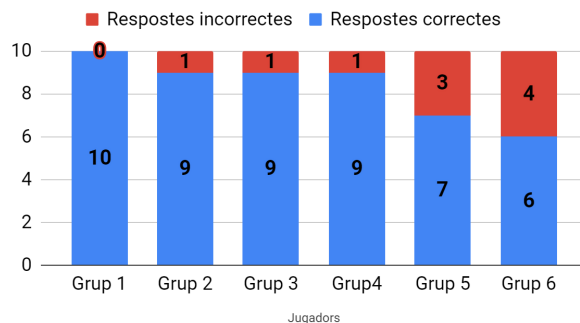
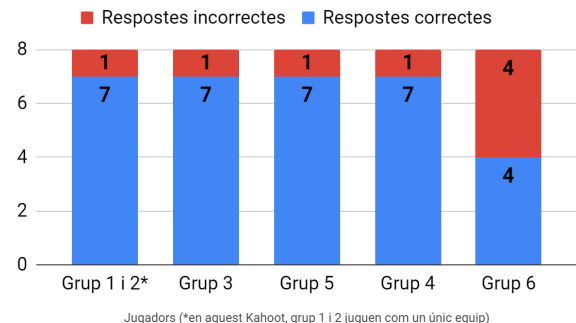
En honor a la veritat, cal destacar que el nivell d'encerts en el joc realitzat va ser força elevat, de manera que es confirmaria, almenys en el curt termini, la utilitat d'aquest tipus de prova per consolidar els coneixements explicats a classe. En aquest cas, sí que fem servir dades quantitatives com a evidència (encerts i errors a les preguntes, de l'estil "La paraula FELIÇ és... a) nom o substantiu; b) preposició; c) verb; d) adjectiu") ¹⁰.

¹⁰ Podeu consultar les preguntes d'aquest Kahoot a:

<https://create.kahoot.it/share/les-categories-gramaticals/0e8713c0-a4d7-45d2-ba07-66d1dfde4907>

Resultats Kahoot núm.1**Resultats Kahoot núm. 2**

Com es pot comprovar, tots els grups de treball van encertar més de la meitat de les preguntes formulades sobre categories gramaticals. La puntuació més baixa va ser la del grup número 6, que en va encertar sis i en va fallar quatre. El grup 1 les va encertar totes 10 i els grups 2, 3 i 4 van empatar amb nou encerts i una sola errada. El grup 5 en va fallar 3.

Kahoot 1. Encerts i errors**Kahoot 2. Encerts i errors**

En el segon dels Kahoot, també sobre categories gramaticals, només s'havien de contestar 8 preguntes. Tots els equips en van encertar 7 (i en van fallar 1), excepte el grup 6, que va encertar quatre i en va fallar també quatre.

Els resultats quantitatius ens expliquen que els coneixements es van demostrar consolidats, si més no, com dèiem, en el curt termini.

7. Conclusions

Una vegada escoltades les intervencions a classe, valorades les opinions dels alumnes a través de les enquestes que reflecteixen una certa tendència i de valorar els resultats a les preguntes sobre els conceptes explicats, cal girar la vista sobre les preguntes que ens formulàvem i constatar si es poden respondre de forma clara o no.

Amb la primera de les hipòtesis ens preguntàvem:

- De quina manera les presentacions en pissarra digital afavoreixen l'aprenentatge i l'atenció dels alumnes?

En aquest sentit, arribem a la conclusió que les presentacions en pantalla digital agraden més als joves que altres mètodes tradicionals, com per exemple, les classes magistrals a partir del llibre de text. Així ho asseguren els mateixos estudiants en els qüestionaris lliurats: hi ha una clara predilecció de les presentacions en pantalla digital (90,5% dels alumnes) enfront de les classes de tall més tradicional (triada pel 9,5% restant), ja que a les primeres, les consideren “més divertides” (71,4%). A més, el 76% dels estudiants atribueixen, a les presentacions, qualitats com ara que s'estenen millor, els ajuden a seguir les classes, a memoritzar i inclús a reflexionar; i el 73,3% valoren bastant bé o molt bé característiques esquemàtiques i mnemotècniques de les presentacions. De manera que, com a mínim, l'acceptació d'aquests suports està bastant generalitzada i els estudiants són conscients de les facilitats que els ofereixen a l'hora d'estudiar i de seguir les classes. A més, podem deduir que, a l'hora d'assistir a classe, els estudiants estaran més receptius davant suports que són del seu gust que no pas davant de situacions que els desagraden.

També ens servim d'estudis d'experts, entre els quals hi ha Domingo i Marquès (2009), els quals ens recorden que l'ús de la pissarra digital interactiva (PDI): “Permite al docente presentar con facilidad y eficacia recursos de Internet o de otra fuente informática (Walter, 2003). • Aumenta la motivación y la satisfacción de los docentes y de los discentes gracias al uso de fuentes

más variadas, dinámicas y divertidas (Levy, 2002). • Incrementa la interactividad entre profesores y alumnos, y aumenta el compromiso, la motivación y el disfrute de los alumnos (Hall y Higgings, 2005: 103). • Los estudiantes valoran la variedad de recursos a los que se puede acceder (Hall y Higgings, 2005: 106). • Las TIC, y en particular las PDI, permiten una aproximación más flexible y colaborativa entre profesores y estudiantes (Hall y Higgings, 2005: 112). • Los alumnos comparten, evalúan y desarrollan las ideas utilizando la PDI. Se observan oportunidades potenciales para activar la participación social y cognitiva (Hennessy, Deane, Ruthven y Winterbottom, 2007). • Para muchos educadores, la PDI tiene un enorme potencial para mejorar el aprendizaje y la enseñanza (Torff y Tirota, 2010: 382). • La actitud del profesorado frente a la PDI está asociada a niveles de motivación altos. Se evidencia que la motivación de los alumnos se incrementa con la PDI (Torff y Tirota, 2010: 383). En altres investigacions, els dos mateixos autors assumeixen que l'ús de les PDI “aumenta la atenció, la motivació i la participació del alumnat. • Potencia la memòria visual, la comprensió, i el exposar i argumentar” (2011, p. 286). Així doncs, arribem a la segona qüestió.

- Es pot establir una relació directa entre l'ús de les presentacions en pissarra digital i les reflexions dels alumnes sobre els conceptes que s'hi expliquen?

Malgrat que acceptem la predisposició dels alumnes per a aquest tipus de dispositiu, no podem establir una relació directa entre l'ús de les presentacions en pantalla digital i una pràctica reflexiva per part dels alumnes, tot i que podem pensar que hi ajuda, ja que aquest tipus de suport estableix el marc ideal per a la discussió, la reflexió, el pensament autoregulat i el raonament entre els alumnes i permet a bastament la interacció entre alumnes i professor. No hem d'oblidar, com diuen Domingo i Marquès (2013), que “la PDI produeix poc impacte si el seu ús no s'acompanya de canvis en la metodologia de la pràctica educativa” (p. 95). També Genlott i Grönlund (2016) arribaven a la conclusió que “l'ús de les tecnologies TIC emprades sense integració en activitats d'aprenentatge social no són efectives, i de fet poden resultar perjudicials”.

El repte consistiria, en aquest sentit, en integrar aquest tipus de dispositius, que reconeixem que atrauen els estudiants i que els ajuden a discutir, participar i comentar els diferents continguts, dins un marc més ample que contempli l'aprenentatge com un procés complex, amb estratègies que ajudin els alumnes a desenvolupar les habilitats necessàries per aprendre a aprendre al llarg del seu creixement personal. Com diu Moral (2008), quan cita Boostrom (2005), “el aprendizaje no se puede reducir al planteamiento de actividades de mera memorización, sino que requiere la planificación de actividades en las que se ejerciten habilidades para el procesamiento de información, la adquisición y desarrollo de conceptos, la selección de alternativas, la toma de decisiones, análisis, síntesis, interpretaciones, resolución de problemas y creación de nuevas ideas” (p. 124).

- L'ús de les presentacions en pantalla digital afavoreixen, doncs, una didàctica metacognitiva?

Així doncs, creiem que l'ús de les presentacions en pantalla digital afavoreixen, però no garanteixen *per se* una didàctica metacognitiva, que s'hauria de basar en molts més elements que no pas únicament en el suport, malgrat que aquest funcioni com un mecanisme de bastida de valor reconegut. Les presentacions podrien funcionar bé, com una baula dins una cadena integrada per altres estratègies d'aprenentatge, que ajudessin els alumnes a treballar diferents tipus de coneixement, com per exemple la concepció que tenen d'ells mateixos com a aprenents, el coneixement de les diferents tasques acadèmiques i de les estratègies per adquirir, integrar i aplicar els nous aprenentatges, sobre els continguts i sobre el context (Moral, citant Weinstein et al., 2005). Podria formar part, com explica Fontich (2011), d'un primer nivell dins el procés de bastida que respondria al disseny de la intervenció i iniciaria el procés d'orientació dels alumnes cap a les pròpies reflexions i reestructuració del seu discurs.

8. Bibliografia

Referències bibliogràfiques

- Alama Flores, C.M. (2015). [*Hacia una didáctica de la metacognición*](#). Historia de la Ciencia 5 (8); pp. 77-86.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajero. Bilbao
- Castelló, M. (2017). *Tot mirant-se al mirall*. Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura, núm. 73; pp. 7-13.
- Craig, R.J i Amernic J.H. (2006). *PowerPoint Presentation Technology and the Dynamics of Teaching*. Springer Science + Business Media B.V. 2006. Innovative Higher Education, 31 (3); pp. 147-160. <https://www.learntechlib.org/p/98986/>
- Domingo, M. i Marquès, P. (2013). [*Experimentación del uso didáctico de la pizarra digital interactiva \(PDI\) en el aula: plan formativo y resultados*](#). Enseñanza & Teaching, núm. 31, pp. 91-108.
- Fontich, X. (2011). *El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural. Les nocions de bastida i parla exploratòria*. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura; núm. 54, pp. 68-75.
- Gallego, D.; Cacheiro, M.L. i Dulac, J. (2009). [*La pizarra digital interactiva como recurso docente*](#); a Ortega Sánchez, I. Ferrás Sexto, C. (coord.): *Alfabetización Tecnológica y desarrollo regional*. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, núm. 2. Universidad de Salamanca.
- Genlott, A. A. i Grönlund, A. (2016). *Closing the gaps. Improving literacy and mathematics by ICT-enhanced collaboration*. Computer&Education nú. 99; pp. 68-80.
- Jaramillo, L.M. i Simbaña, V. P. (2014). [*La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente*](#). Sophia. Colección de Filosofía de la Educación núm. 16, 2014, pp. 299-313. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.

- Marquès, P. i Domingo, M. (2011). [*Presente y futuro de las pizarras interactivas según los resultados de las últimas investigaciones*](#) en La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación, coord. por R. Roig-Vila. pp. 283-291.
- Mayor, J.; Suengas, A. i González, J. (1993). [*Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*](#). Editorial Síntesis. Madrid
- Monereo, C. (1995). *Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?* Aula de Innovación Educativa, núm. 34. pp. 74-80.
- Moral, C. (2008). *Aprender a pensar-Aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje autoregulado*. Bordón. Revista de Pedagogía. Volum 60, núm. 2, pp. 123-137.
- Osses, S. i Jaramillo, S. (2008). [*Metacognición: Un camino para aprender a aprender*](#). Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1: 187-197, 2008
- Romero Trenas, F. (2009): [*Aprendizaje significativo y constructivismo*](#). Temas para la Educación, Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía; núm. 3; julio 2009.

Altra bibliografia consultada

- AADD. (2017). [*Les bastides de suport*](#). Dossiers didàctics derivats de l'Impuls de la Lectura. Saber llegir. Coordinació: Servei d'Immersion i Acol·liment Lingüístics Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Chiva, O. i Martí, M. (coords.) (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores*. Graó. Barcelona.
- Monereo, C (coord.) (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó. Barcelona.
- Monereo, C (coord.) (1998). *Estratègies d'aprenentatge. Volum I. Assessorament i formació del professorat*. Editorial de la Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.
- Monereo, C (coord.) (2002). *Estrategias de aprendizaje*. UOC. Madrid.

- OCDE (2011). [*Informe PISA 2009 Estudiantes en Internet. Tecnologías y rendimiento digitales. Volumen VI*](#). Santillana Educación. OCDE.
- Sevillano, M.L. (coord.) (1995). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología*. Editorial Centro de Estudios Ramon Areces. Madrid.


9. Annexos

Annex 1

Presentacions en pantalla digital elaborades per a la seqüència didàctica (SD) “Fem el nostre Diccionari Particular de la Llengua Catalana”. Cal tenir en compte que, passades al paper, no s’aprecien els efectes, les transicions i animacions de cadascun dels productes, així com tampoc els materials que incorporaven, com ara vídeos.

Annex 1.1. Presentació sobre diccionaris

DICCIONARIS
DE LLENGUA

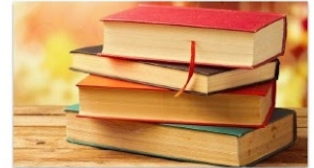


Una ajuda imprescindible per escriure bé

Sessió 1

QUÈ SÓN I PER A QUÈ SERVEIXEN?

“Obra que recull els mots d’una llengua, els termes d’una ciència, d’un art, d’una activitat, etc., amb llur significació, disposats en un ordre determinat, normalment alfabètic, que pot contenir d’altres informacions de naturalesa gramatical, fonètica, etc.”



[Institut d’Estudis Catalans. Diccionari de la Llengua Catalana. DIEC 2]

COM HO PODEM EXPLICAR MÉS CLAR?



Els diccionaris són **llibres de consulta** on podem trobar el significat de les paraules, la manera correcta d’escriure-les, a quina categoria gramatical pertanyen i que sovint ens ofereixen alguns exemples

QUINS TIPUS DE DICCIONARI HI HA?

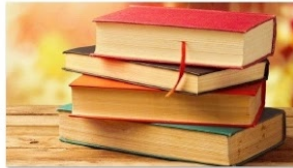
Es classifiquen de diferents maneres:

- per l’edat de l’usuari: infantil (fins a 7 anys), escolar (7 a 14 anys), general (més de 14 anys)
- per la llengua: una única llengua (per exemple, català) o més d’una (per exemple, català/anglès)
- per la informació que ofereix: general, enciclopèdica (trobarem personatges), especialitzada (biologia, medicina, mecànica...)
- pel tipus de suport: en paper (tradicional) o digital (diccionaris en línia)

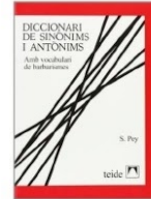
DICCIONARIS QUE ENS AJUDEN A ESTUDIAR

També en diem "didàctics":

- escolar
- de segona llengua
- enciclopèdic
- il·lustrat (aula d'acollida)



QUINS DICCIONARIS TENIU A CASA?



QUAN ELS FEU SERVIR?

Si teniu **dubtes**:

- sobre el significat d'una paraula
- com s'escriu
- quan la podeu fer servir
- quin tipus de paraula és (categoria gramatical)



EN QUÈ CREIEU QUE US PODEN AJUDAR?



Són **útils** per a:

- escriure amb correcció
- aprendre nous mots i el seu significat
- entendre com funcionen en una frase
- veure exemples

QUI EN SAP MÉS DE DICCIONARIS?

A casa nostra, la secció filològica de l'**Institut d'Estudis Catalans** és la màxima autoritat en la matèria i la que pot modificar o adaptar la normativa en matèria lingüística.

L'any 1985 va crear el TERMCAT, que té com a missió coordinar l'activitat terminològica en llengua catalana.



**Institut
d'Estudis
Catalans**

I QUÈ US PROPOSEM?

Treballar en el nostre propi **diccionari de la classe** de 2n d'ESO, que batejarem com a **DICIONARI PARTICULAR DE LA LLENGUA CATALANA** en homenatge a Pompeu Fabra.

Sabeu qui és? Doncs demà en coneixereu més detalls...

"Cal no
abandonar mai
ni la tasca ni
l'esperança".

Pompeu Fabra
(1868-1948)



Annex 1.2. Presentació sobre categories gramaticals



QUÈ SÓN I PER A QUÈ SERVEIXEN?

Podem guardar les paraules en "carpetes" diferents segons si ens donen el mateix tipus d'informació o si fan la mateixa funció dins una frase. Són el que anomenem les categories gramaticals



QUINS TIPUS DE CATEGORIES HI HA?

- 1. Noms o substantius
- 2. Adjectius
- 3. Determinants
- 4. Verbs
- 5. Pronoms
- 6. Adverbis
- 7. Preposicions
- 8. Conjuncions
- 9. Interjeccions



PER A QUÈ SERVEIXEN?

- 1. Els noms o substantius són les paraules que fem servir per designar **persones**, idees, coses... Tenen **gènere** (femení o masculí) i **nombre** (singular o plural). Responen a la pregunta: **COM ES DIU?**



PER A QUÈ SERVEIXEN?

- 2. Els adjectius acompanyen el nom i n'expressen alguna **qualitat** o tret característic. Concorren en **gènere** (femení o masculí) i **nombre** (singular o plural). Responen a la pregunta: **COM ES?**



PER A QUÈ SERVEIXEN?

- 3. Els determinants també acompanyen el nom i hi concorden en **gènere** (femení o masculí) i **nombre** (singular o plural). El presenten, el quantifiquen... Responen a la pregunta: **A QUÈ ET REFEREIXES?**



PER A QUÈ SERVEIXEN?

- 4. Els **verbs** expressen accions. **Concorden** amb el subjecte i són l'element més **important** de l'oració. Per anomenar un verb fem servir la forma en **infinitiu** (-ar, -er, -ir). Responen a la pregunta: **QUÈ FEM?**



PER A QUÈ SERVEIXEN?

- 5. Els **pronoms** **substitueixen** alguna part de l'oració que ja s'ha dit i eviten repeticions



PER A QUÈ SERVEIXEN?

- 6. Els **adverbis** poden **acompanyar** un adjectiu, un adverbi o un verb i donen informació relacionada amb el temps, el lloc, la quantitat... En són **AQUÍ, LLUNY, BÉ, BASTANT, SOVINT, MAI, ENCARA**



PER A QUÈ SERVEIXEN?

- 7. Les **preposicions** **uneixen** altres paraules de manera que es complementin. Són invariables. N'hi ha poques: **A, DE, SENSE, PER, AMB, FINS**



PER A QUÈ SERVEIXEN?

- 8. Les **conjuncions** **uneixen** paraules i oracions. Són invariables. Són poques: **PERÒ, I, O, MENTRE, DONCS, PERQUÈ, MENTRE**



PER A QUÈ SERVEIXEN?

- 9. Les **interjeccions** **expressen l'actitud** del parlant. Són invariables i sovint porten exclamació. En són: **ALERTA!, VISCA!, EP!, SILENCI!, Ecs!, VINGA!, APA!, OSTRES!**



LES CATEGORIES GRAMATICALS COM A CARPETES

Així doncs, recordem que podem guardar les paraules en **9** "carpetes" diferents segons si ens donen el mateix tipus d'informació o si fan la mateixa funció dins una frase. Són les categories gramaticals



QUINS TIPUS DE CATEGORIES HI HA?

- 1. Nom o substantiu
- 2. Adjectiu
- 3. Determinants
- 4. Verb
- 5. Pronoms
- 6. Adverbis
- 7. Preposicions
- 8. Conjuncions
- 9. Interjeccions



Annex 1.3. Presentació sobre definicions



PER QUÈ ÉS IMPORTANT SABER DEFINIR?

- ✓ Perquè ho necessitem per al nostre treball
- ✓ Perquè quan ens expliquem de forma més senzilla se'n senten millor
- ✓ Perquè quan definim estem explicant un concepte (o una idea, un sentiment...) i quan més clar ho expliquem, menys dubtes generarà
- ✓ Per entendre el món que ens envolta
- ✓ Perquè menys és més (Ludwig Mies van der Rohe)



ALGUNS CONSELLS A L'HORA DE DEFINIR

- ✓ En una descripció lexicogràfica (la que farem nosaltres) hem de tenir clar el concepte que descrivim. Ens hem de documentar
- ✓ Hem de posar els elements generals al principi i els més concrets o específics al final
- ✓ Hem de fer servir frases senzilles
- ✓ A la definició no hem de repetir la paraula que descrivim



ALGUNS CONSELLS A L'HORA DE DEFINIR

- ✓ Els noms es defineixen amb noms
- ✓ Els verbs es defineixen amb verbs
- ✓ Podem incloure sinònims o antònims
- ✓ Un exemple val més que mil paraules. Podem fer-los servir al final de l'explicació
- ✓ I hem de tenir clar quin és el nostre públic lector, a qui ens adreçem



PARTS D'UNA DEFINICIÓ

Ja sabem que hem de tenir clar el tema i el públic al que ens adreçem. La definició de lèxic té fins a quatre parts, tres importants per a la seva comprensió i una altra d'opcional. Si les fem servir totes, tindrem una definició completa, clara i concisa:

- **DESCRIPTOR:** a quina categoria gramatical pertany, quin gènere té (si en té). La primera paraula ha de ser de la mateixa categoria
- **FUNCIÓ:** hem d'explicar la funció principal del concepte que definim
- **CONCRECIÓ:** podem donar més detalls que diferenciïn aquest concepte d'altres molt semblants
- **EXEMPLES:** si posem alguns exemples, s'entendrà millor

FER UNA DEFINICIÓ, PAS A PAS

Ara ja sabem que la nostra pauta té quatre parts. Escrivim les definicions, doncs, amb quatre passos:

1. **DOCUMENTEU-VOS:** assegureu-vos que teniu clar el significat, l'ús i la categoria gramatical de la paraula que defineireu
2. **PENSEU en qui llegirà la definició:** i escriviu-la de manera que l'entengui
3. **ORDENEU:** la informació que teniu en les quatre parts de la definició
4. **PROPORCIONEU EXEMPLES:** que siguin significatius, il·lustratius

I QUÈ NO HEU DE FER MAI?

Ja sabem el què hem de fer, però què **no hem de fer mai**?

1. No heu de **REPETIR MAI** la paraula que esteu definint, però podeu posar sinònims
2. No feu servir mai expressions com ara "**ÉS QUAN...**"
3. Intenteu definir amb **una única frase** i no amb moltes.

Exemple: "PATATA: tubercle de la planta de la patatera. Pot ser arrodonit o allargat. És ric en fècula. Pot ser de diferents tipus".

Molt millor: PATATA: tubercle de la planta de la patatera, que pot tenir formes diverses i ser o bé arrodonit o bé allargat; és un aliment ric en fècula."

I QUÈ NO HEU DE FER MAI?

4. No feu servir mai el **NO** per a definir. Feu servir frases en positiu

Exemple: No podem dir que una magdalena **no és** una beguda, encara que això sigui veritat

Molt millor: serà explicar que una magdalena és una pasta dolça que es menja per esmorzar o per berenar



ALGUNS EXEMPLES DE DEFINICIONS

Com definiríem la paraula **NOVEL·LA**? Pensem en les 4 parts:

1. **DESCRIPTOR:** **nom, femení.** obra literària que escriu un autor
2. **FUNCIO:** per explicar-nos una història o una experiència
3. **CONCRECIO:** normalment d'una extensió més llarga que no pas un conte o un relat breu
4. **EXEMPLES:** "La meva **novel·la** preferida és Wonder". "He escrit una **novel·la** de 200 pàgines"



ALGUNS EXEMPLES DE DEFINICIONS

Com definiríem la paraula **BALLAR**? Pensem en les 4 parts:

1. **DESCRIPTOR:** **verb.** moure el cos al ritme de la música
2. **FUNCIO:** per plaer, com a afició o com una activitat artística
3. **CONCRECIO:** es pot fer de maneres diferents; segons el tipus de ball o les diferents cultures
4. **EXEMPLES:** "M'agrada **ballar** amb les amigues". "No sap **ballar**, és una mica maldestre".



ALGUNS EXEMPLES DE DEFINICIONS

Com definiríem la paraula **SIMPÀTIC**? Pensem en les 4 parts:

1. **DESCRIPTOR:** **adjectiu.** divertit, que cau bé
2. **FUNCIO:** persona, animal o cosa que genera bons sentiments en els altres
3. **CONCRECIO:** contrari: antipàtic
4. **EXEMPLES:** "Quin gosset tant **simpàtic**". "La meva és l'àvia més **simpàtica** del món"



ALGUNS EXEMPLES DE DEFINICIONS

Com definiríem la paraula **AVIAT**? Pensem en les 4 parts:

1. **DESCRIPTOR:** **adverbi de temps.** explica que no falta gaire temps per a que passi una cosa
2. **FUNCIO:** també en quina franja del dia passa quelcom
3. **CONCRECIO:** contrari: tard
4. **EXEMPLES:** "Em llevo **aviat** cada dia". "No deu faltar gaire, La Laura vindrà **aviat**"



ALGUNS EXEMPLES DE DEFINICIONS

Com definiríem la paraula **GENS**? Pensem en les 4 parts:

1. **DESCRIPTOR:** **determinant**. expressa absència d'alguna cosa, ja sigui material o un sentiment
2. **FUNCIÓ:** per indicar que d'alguna cosa no n'hi ha
3. **CONCRECIÓ:** contrari: molt
4. **EXEMPLES:** "No estic **gens** contenta del meu treball final". "Estic escurat. No en tinc **gens**, de diners"



ALGUNS EXEMPLES DE DEFINICIONS

Com definiríem la paraula **SENSE**? Pensem en les 4 parts:

1. **DESCRIPTOR:** **preposició**. indica absència d'alguna cosa
2. **FUNCIÓ:** per expressar que falta alguna cosa
3. **CONCRECIÓ:** contrari: amb
4. **EXEMPLES:** "Prefereixo menjar pizza **sense** formatge". "Ha aprovat l'examen de conduir **sense** estudiar gaire"



ALGUNS EXEMPLES DE DEFINICIONS

Com definiríem la paraula **SILENCI**? Pensem en les 4 parts:

1. **DESCRIPTOR:** **interjecció**. expressió que fem servir per fer callar algú
2. **FUNCIÓ:** el fem servir normalment en situacions o moments de molt soroll
3. **CONCRECIÓ:** ordre que s'ha de complir
4. **EXEMPLES:** "Feu molt xivarri, **silenci!**". "Hi ha nens que dormen, **silenci!**"



Annex 1.4. Presentació sobre rodes de premsa

La informació periodística

Claus per preguntar i respondre en una roda de premsa



El gènere periodístic



El **periodisme** és aquella activitat que té com a objectiu la recerca, el resum, la jerarquitització i publicació de **notícies** per al **coneixement públic** de la societat.

Les **notícies**, són aquells textos escrits o audiovisuals que expliquen fets o situacions que fins aquell moment no es coneixien.

La notícia



La **notícia** és la base del periodisme. És la peça més simple en quant a estructura perquè es basa en resoldre el que s'anomenen "**les 5 W**" (en algunes publicacions potser llegiu que li diuen "les 6 W" però en realitat eren 5 W i una H. Per què?)

Les 5 W i una H



Les **5 (o 6) W** representen totes les preguntes que un lector es fa davant d'una informació i que una notícia hauria de poder contestar: **què, qui, quan, on, per què i com**.

I perquè **W**? Doncs perquè prenem com a referència les paraules en anglès: **what, who, when, where, why i how**

La roda de premsa



S'anomena "**roda de premsa**" a la convocatòria que fa una empresa, entitat o persona per explicar uns fets que considera que poden ser **noticiables**, és a dir, convertir-se en notícia.

Es convida els mitjans de comunicació, se'ls explica l'objecte de la convocatòria i es responen les preguntes que fan.

Veiem algun exemple



Annex 2

Transcripció de la primera sessió a 2n ESO-A. Discussió al voltant de la presentació sobre diccionaris. [P: professora. A: alumne]

P: Creieu que s'enten prou bé? És fàcil aquesta definició?

A1: No

P: Enteneu tot el que diu?

A2: No

P: De vegades els diccionaris fan definicions una mica complicades, oi? No fan servir les nostres paraules. Com ho podríem explicar més clar?

A3: Eeeh

P: (*llegueix del PPT*) "Obra que recull els mots d'una llengua, els termes d'una ciència, d'un art, d'una activitat, etc., amb llur significació, disposats en un ordre determinat, normalment alfabètic, que pot contenir d'altres informacions de naturalesa gramatical, fonètica, etc." Com ho podríem dir, això, una mica més clar?

A2: "obra que recull..."

A3: "...els mots d'una llengua i les seves definicions" i ja està

P: bé, seria una opció, sí, tot i que molt resumida. Jo n'havia fet una, també, de definició a la meva manera. Qui la vol llegir?

A4: (*llegueix del PPT*) "Els diccionaris són llibres de consulta on podem trobar el significat de les paraules, la manera correcta d'escriure-les, a quina categoria gramatical pertanyen i que sovint ens ofereixen alguns exemples"

P: És més clara aquesta manera o l'altra manera?

A3 i altres: aquesta, aquesta

P: Perquè l'hem fet amb el nostre llenguatge, a la manera com parlem, oi? El que voldrem treballar amb vosaltres és aquest tipus de definicions, d'entendre les coses amb les nostres paraules.

Mireu, què diu la definició? "És un llibre de consulta", no és un llibre que puguis llegir...

A5: abans d'anar a dormir

P: exacte. No és un llibre amb el que t'ho passes bé i t'evadeixes. És un llibre que vas a buscar expressament.

[..]

P: Hi diu: (*llegueix del PPT*) "Disposat en un ordre determinat". Perquè?

A2: Per poder trobar les paraules més fàcilment

P: I normalment com s'ordena?

A2: A, b, c, d, e...

P: Exacte. Però què vol dir a, b, c, d?

A2: L'abecedari.

P: Però com se'n diu d'aquest ordre?

A2: Ordre alfabètic.

P: Exacte.

A2: És que sóc superdotat, profe (riu).

P: De diccionaris hi ha de molts tipus. No n'hem portat de totes les menes perquè seria impossible. A la biblioteca en teniu una bona mostra i nosaltres hem portat uns quants d'allà, amb els que heu portat de casa i alguns que coneixem. (*llegeix del PPT*) "Es classifiquen de diferents maneres" Segons què? Què us podeu pensar?

A6: segons la llengua

P: per exemple

A7: segons el contingut

P: el contingut, molt bé

A8: segons l'abecedari

P: això és com s'ordenen les paraules dins un diccionari, seguint l'abecedari

A9: per la llengua

P: per exemple. Hi ha diccionaris d'una única llengua, per exemple aquest (*mostra el Diccionari Essencial de la Llengua Catalana*), que té definicions només en català, i a més, aquest, és reduït. No hi hauria totes les paraules del català, aquí. Només una selecció. Les que faríem servir més, segurament. Però també hi ha diccionaris de més d'una llengua o (*llegeix del PPT*) per edats.

[...]

P: Quan feu servir un diccionari?

A10: Quan tenim dubtes del significat d'una paraula.

A11: Quan no sabem una paraula.

A12: ... i tens el mòbil apagat

A13: Per saber sobre l'accent...

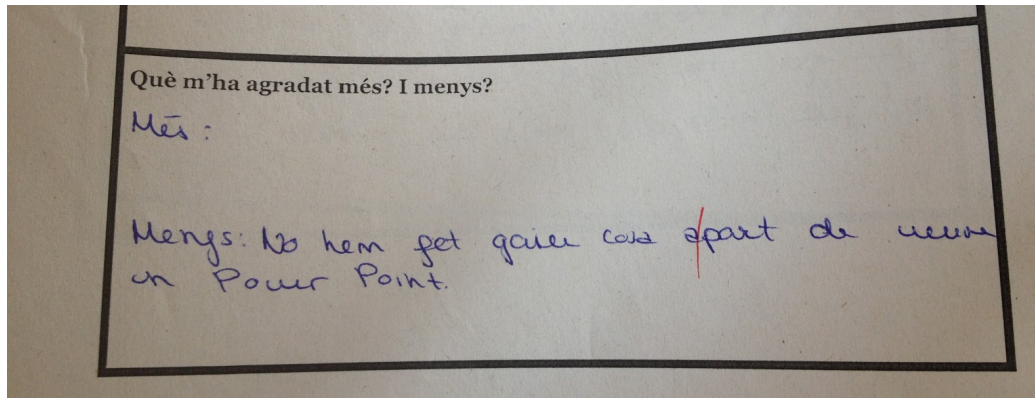
P: Per saber com s'escriuen....quan es poden fer servir...(*llegeix el PPT*) "Els diccionaris són útils per a escriure amb correcció, per aprendre nous mots i el seu significat..."

[...]

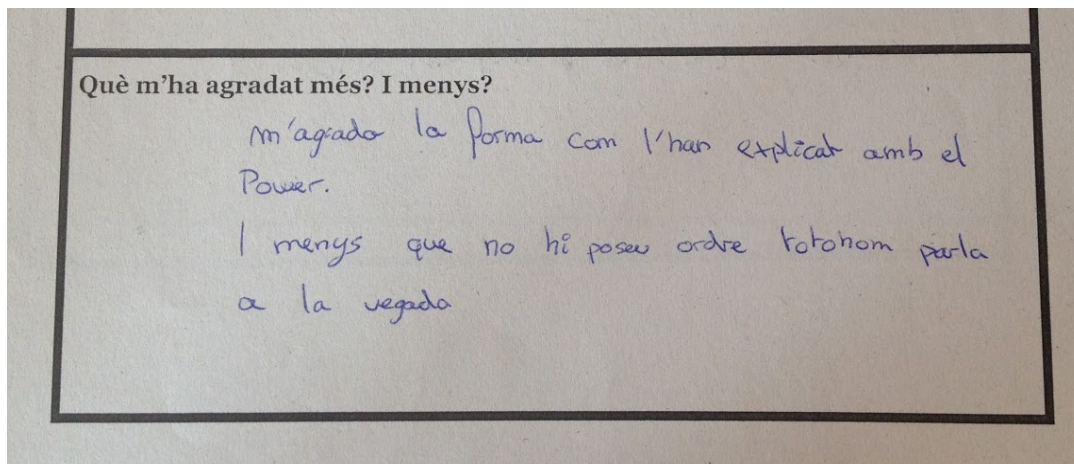
Annex 3

Annex 3.1. Resposta d'alguns alumnes als diaris d'aprenentatge, en relació a la primera sessió i a la presentació dels diccionaris.

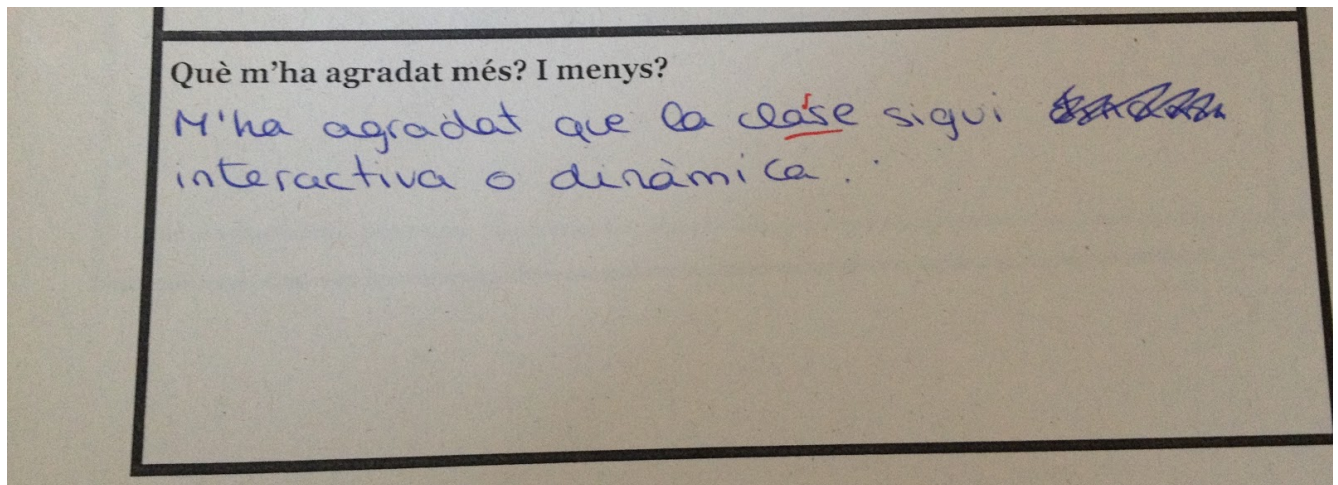
“No hem fet gaire cosa a part d'un Power Point”.



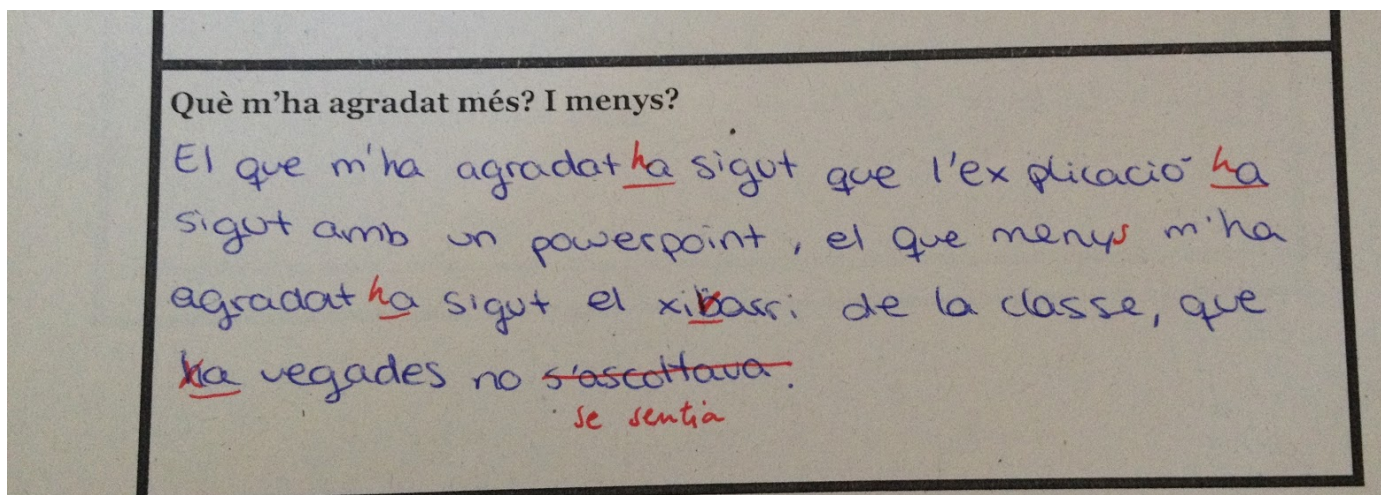
“M'agrada la forma com l'han explicat amb el Power”.



“M’ha agradat que la classe sigui interactiva o dinàmica”.

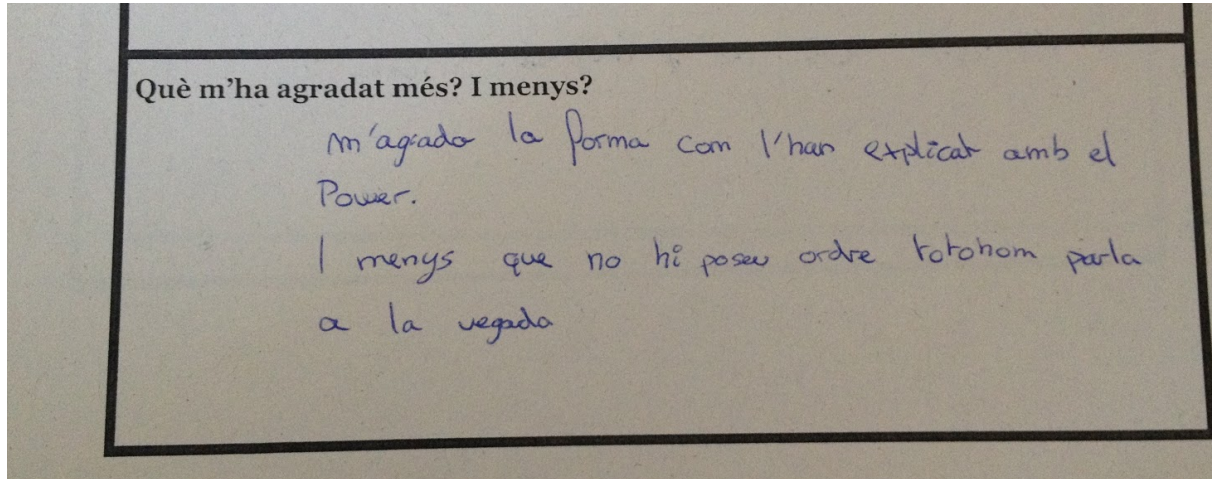


“El que m’ha agradat ha sigut que l’explicació ha sigut amb un powerpoint, el que menys m’ha agradat ha sigut el xivarri de la classe, que a vegades no s’escoltava”.



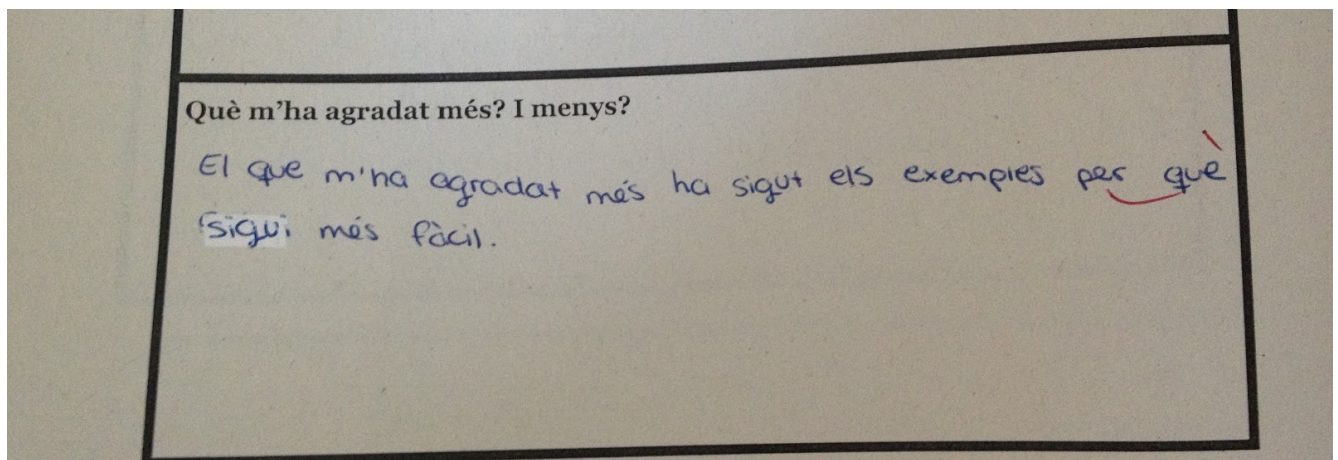
Cal destacar que, per a alguns alumnes, la participació dels companys en sessions obertes sovint els genera malestar (sensació de soroll) si no s’hi posa ordre o si els alumnes no respecten els torns de paraula proposats pel professor.

“M’agrada la forma com l’han explicat amb el Power. I menys que no hi poseu ordre, tothom parla a la vegada”.

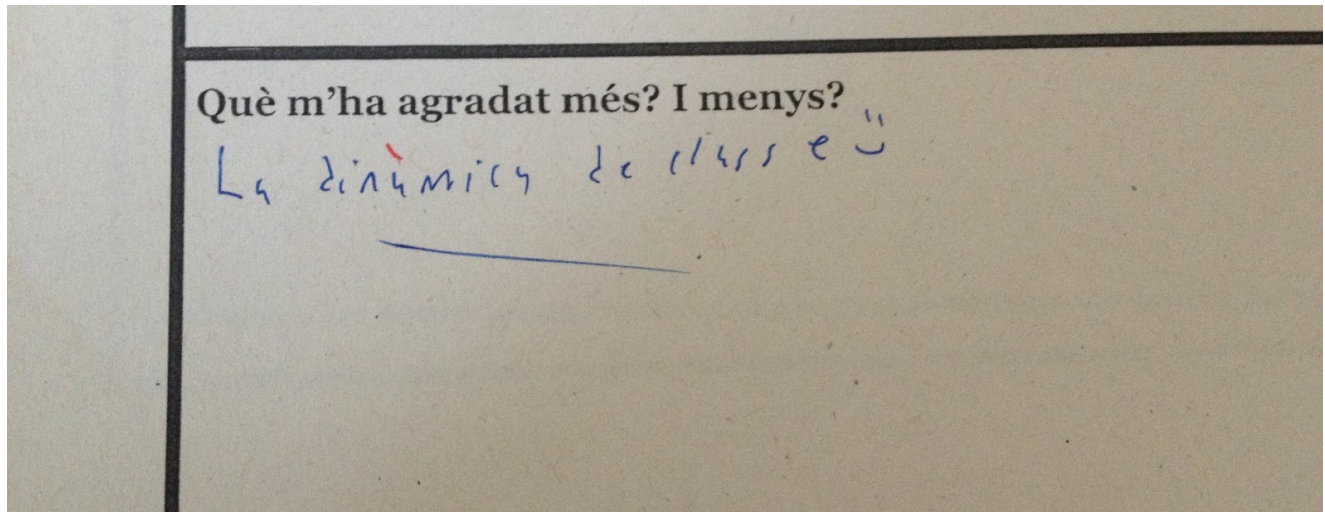


Annex 3.2. Resposta d'alumnes en sessions posteriors, que també van comptar amb el suport de les presentacions en pissarra digital.

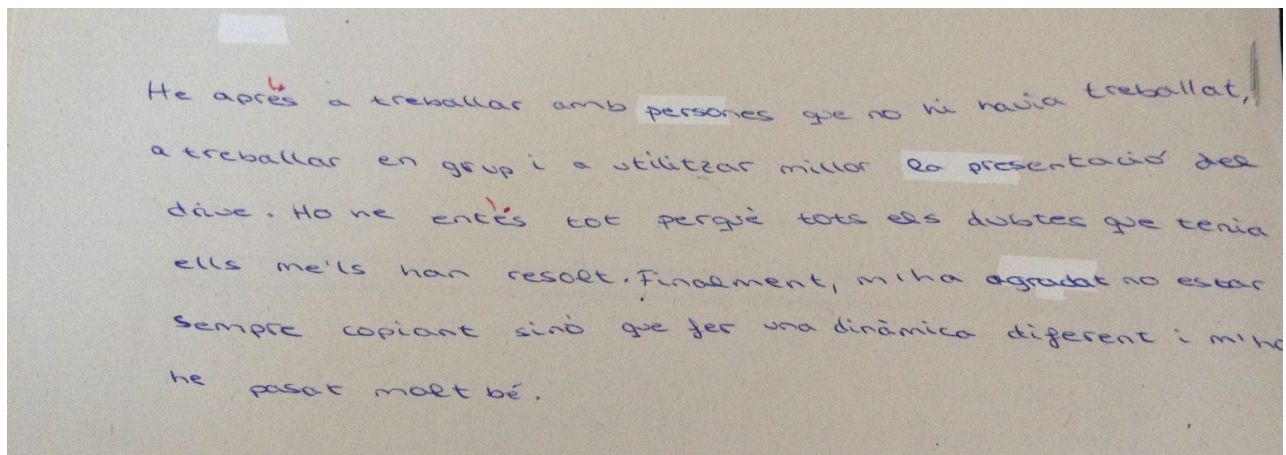
“El que m’ha agradat més ha sigut els exemples perquè sigui més fàcil” (exemples de definicions)



“La dinàmica de classe”.



“He après a treballar amb persones que no hi havia treballat, a treballar en grup i a utilitzar millor la presentació del Drive. Ho he entès tot perquè tots els dubtes que tenia ells me'ls han resolt. Finalment, m'ha agradat no estar sempre copiant sinó que fer una dinàmica diferent i m'ho he passat molt bé”.

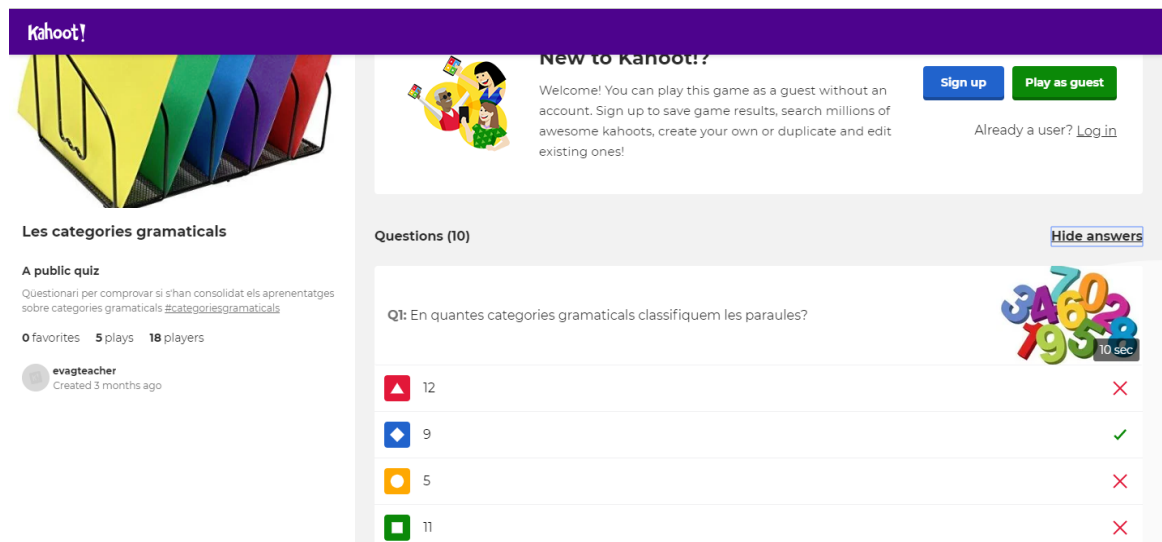


Annex 4

Joc Kahoot! realitzat com a culminació de la sessió sobre categories gramaticals. També es pot consultar a l'adreça:

<https://create.kahoot.it/share/les-categories-gramaticals/0e8713c0-a4d7-45d2-ba07-66d1dfde4907>

El segon joc Kahoot! realitzat a classe (a petició dels alumnes), va ser triat d'entre els ja existents al programa i que tractaven també de les categories gramaticals.



Kahoot!

New to Kahoot!?

Welcome! You can play this game as a guest without an account. Sign up to save game results, search millions of awesome kahoots, create your own or duplicate and edit existing ones!

[Sign up](#) [Play as guest](#)

Already a user? [Log in](#)

Les categories gramaticals

A public quiz

Questionari per comprovar si s'han consolidat els aprenentatges sobre categories gramaticals [#categoriesgramaticals](#)

0 favorites 5 plays 18 players

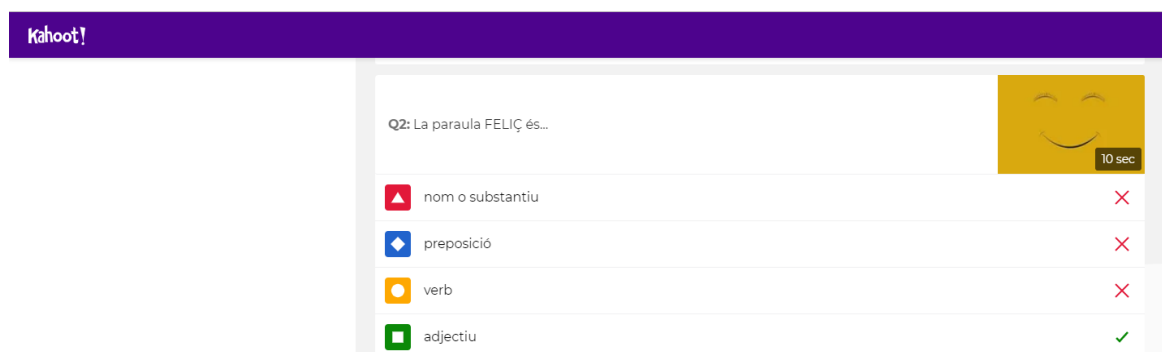
evagteacher
Created 3 months ago

Questions (10) [Hide answers](#)

Q1: En quantes categories gramaticals classifiquem les paraules?

12 9 5 11

10 sec



Kahoot!

Q2: La paraula FELIÇ és...

nom o substantiu preposició verb adjectiu

10 sec

Kahoot!

Q3: Quina de les següents NO és una categoria gramatical?

20 sec

▲	adjectiu	×
◆	adverbi	×
●	conjunció	×
■	gènere	✓

Q4: La paraula CANTAVA és...

10 sec

▲	verb	✓
◆	adverbi	×
●	adjectiu	×
■	determinant	×

Kahoot!

Q5: Quina d'aquestes paraules és un NOM o SUBSTANTIU?

NUM
20 sec

▲	valent	×
◆	llegir	×
●	flor	✓
■	inclús	×

Q6: La paraula SOVINT és...

20 sec

▲	adverbi	✓
◆	pronom	×
●	verb	×
■	adjectiu	×

Kahoot!

Q7: Quina d'aquestes paraules és una PREPOSICIÓ?

20 sec

▲	i	×
◆	sabata	×
●	la	×
■	amb	✓

Kahoot!

Q8: Quina d'aquestes paraules és un ADJECTIU?

20 sec

▲	lletra	×
◆	unió	×
●	ràpida	✓
■	saltàvem	×

Q9: Quina categoria substitueix una part de l'oració per evitar repeticions?

20 sec

▲	adverbi	×
◆	pronom	✓
●	determinant	×
■	preposició	×

Q10: Quina d'aquestes paraules és un VERB?

20 sec

▲	purament	×
◆	Purificació	×
●	pur	×
■	purificaré	✓

